

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

Les enseignements et l'éducation artistiques

Une éducation de la sensibilité par la sensibilité

La reconnaissance d'une intelligence sensible à l'école est relativement récente. Elle date du *Plan pour les arts et la culture à l'école* (2000), fruit d'une réflexion commune de Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, et Catherine Tasca, alors ministre de la Culture. Y était affirmé pour la première fois le rôle essentiel de l'intelligence sensible dans le développement de l'enfant, les apprentissages de l'élève et l'acquisition de compétences fondamentales, cognitives, méthodologiques, sociales :

« L'enfant ne peut connaître un épanouissement équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité. Il faut que l'enseignement prenne en compte chaque enfant dans son intégralité. Une rationalité excessive a pour effet de cantonner l'éducation artistique à la marge du système. Or, l'éveil de la sensibilité est la condition de la maîtrise de la langue. Elle est un sésame pour les autres formes d'intelligence. L'éducation artistique et culturelle développe une pensée mobile et souple pour faire face de manière inventive à des situations inédites. L'art est une discipline d'appropriation des savoirs qui fait appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion : l'apprentissage modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et aux autres, il donne confiance en soi. Pratiquer une activité artistique est un antidote à l'ennui et une source de motivation. L'éducation artistique apporte aux enfants une sensibilité capable de structurer leur corps, d'élever leur esprit, d'aiguiser leur sens critique, et de développer la compréhension de l'autre. Par le chant chorale, le jeu théâtral, la danse, l'enfant cerne son identité, affirme sa personnalité, rencontre les autres sur des bases créatives et constructives.»¹.

Reconnue dans les programmes des enseignements artistiques de 2015, la place de l'intelligence sensible est consolidée par ses liens avec les domaines du *socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, en particulier par la reconnaissance des langages artistiques, de la place de la créativité, de l'inventivité, de l'imagination parmi les compétences fondamentales à acquérir au cours de la scolarité obligatoire.

De l'intelligence sensible à la pédagogie du sensible

Dans ce contexte, les enseignements et l'éducation artistiques entretiennent un rapport spécifique au savoir, qui se développe à partir d'un *agir* en situation de production et de perception. Par la manière dont ils se déplient dans ce contexte particulier de manipulation et de confrontation avec des « objets » artistiques et culturels, ils tirent leur originalité des modalités pédagogiques auxquelles ils ont recours et que l'on désignera comme **pédagogie du sensible**.

Cette pédagogie du sensible permet de nourrir, révéler et renouveler le rapport que chaque élève développe avec le réel et donc avec lui-même. Elle permet à l'enfant de se réaliser et d'enrichir sa relation au monde sensible par la pratique. Elle favorise la construction de la fonction symbolique et le passage à l'abstraction. Elle lui propose d'autres modalités d'apprentissage. Elle développe son potentiel d'invention, ses capacités d'expression et ses aptitudes citoyennes. Elle est au fondement d'une culture commune et partagée qui lui permet de mieux comprendre le monde et les autres.

La sollicitation de l'intelligence sensible s'inscrit dans un projet éducatif global, mieux encore, elle contribue de manière décisive au développement de l'esprit et à la formation de l'élève en tant qu'individu à part entière, en tant que personne et futur citoyen.

Une démarche spécifique

Questionnant l'émotion, le pédagogue de l'art accorde ainsi une place déterminante au sensible pour pouvoir faire acquérir des compétences et construire des connaissances.

Postulat didactique qui veut que l'objectivation et la construction du savoir puisent leur source dans la sollicitation de l'émotion née de la pratique vocale, plastique, corporelle et/ou de la rencontre avec une pièce musicale, une œuvre d'art, un spectacle. Les pratiques artistiques dans lesquelles l'élève s'implique à l'école le conduisent en effet à éprouver de nouvelles sensations, à recevoir et percevoir autrement, à être attentif au monde et donc à s'approcher soi-même. Au-delà d'une succession d'activités, l'élève est progressivement amené à entrer dans une pratique à visée artistique et à en saisir les enjeux. Véritable assise d'une culture de la sensibilité et d'un apprentissage des émotions, ces pratiques signifient pour l'enfant la possibilité d'accéder à d'autres types de savoirs et d'apprendre autrement.

Proposer à l'élève de multiples expériences sensibles, lui donner les occasions d'explorer, d'inventer de nouveaux gestes, de porter un autre regard sur les choses, c'est bien lui donner la possibilité d'appréhender le réel autrement ; c'est lui permettre tout à la fois de découvrir la spécificité de son propre regard et de son action et d'enrichir sa relation à l'environnement ; c'est, par la pratique de langages artistiques, exercer la fonction symbolique, parallèlement au langage verbal. En évoquant le monde par des symboles et des signes, l'élève saisit le réel autrement que dans l'immédiateté, il devient capable de (se) représenter, d'anticiper, de planifier, de s'organiser. Il nourrit son image mentale des choses et du monde en enrichissant son imaginaire.

Sensibilité, émotions, sentiments et mise à distance

Mais cette démarche n'en resterait qu'à une confrontation de ressentis si elle n'engageait pas un processus de transformation vers le sentiment, une mise en mots, une mise à distance du ressenti qui mobilise aussi les connaissances et les compétences acquises antérieurement.

La verbalisation, véritable moment d'apprentissage, apparaît donc comme essentielle pour glisser de l'émotion vers le sentiment.

En effet, dans le cadre de ses expériences artistiques, le plaisir de faire et d'explorer de l'élève se conforte dans le désir de laisser une trace, de pouvoir exprimer ses émotions et de se sentir vivant. L'activité génère alors des émotions et des moments de partage avec les autres. Elle suscite aussi chez l'enfant le plaisir et le désir d'apprendre, plus encore l'envie de dire et d'exprimer le monde. Le plaisir de communiquer par d'autres biais est amplifié par la découverte de nouveaux modes de communication. En cherchant à échanger avec l'autre et à s'ouvrir à lui, l'élève développe son potentiel d'invention.

Par le « faire » et « l'agir », qui en art associe toujours action et réflexion sur cette action, il se présente au monde, se l'approprie, développe de nouveaux modes d'expression et construit de nouveaux savoirs. Par les expériences, découvertes, explorations, actions qui lui sont proposées dans les domaines artistiques, l'enfant conjugue perception du monde basée sur la sensibilité et appréhension du monde réfléchie et raisonnée.

Verbaliser ses émotions, ses perceptions, ses sentiments, ses sensations, les relier à celles des spectateurs, à commencer par ses pairs, tout en mobilisant ses acquis permet ainsi d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. La démarche artistique se conçoit en ce sens comme spirale et vertueuse, pour peu que l'enseignant, maître d'œuvre, guide le questionnement et l'action. Pour cela, il ménagera les conditions nécessaires et suffisantes pour favoriser cette verbalisation toujours en action (chanter, écouter, réaliser et donner à voir une production plastique) en veillant aux conditions de la pratique et de la perception.

Des compétences particulières, mais essentielles

Les programmes de 2015, en arts plastiques comme en éducation musicale, accordent, dès le cycle 2, une place toute particulière à l'exercice des compétences de verbalisation, d'expression des émotions, au sein du groupe, ce que l'on peut placer sous le registre de la réflexivité.

En arts plastiques, la relation au sensible se retrouve dans deux des compétences développées du cycle 2 au cycle 4 : *S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité et Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art*. Plus particulièrement, *formuler ses émotions, formuler une expression juste de ses émotions, entendre et respecter celles des autres* sont communes aux cycles 2 et 3.

En éducation musicale, les compétences *Échanger et partager, Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences, Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité* sont également communes aux cycles 2 et 3.

L'une des compétences essentielles à travailler par les élèves dans les enseignements artistiques est ainsi la capacité à s'exprimer par les langages artistiques car verbaliser ses émotions nécessite de dépasser l'immédiateté du ressenti. La mise en forme qu'elle requiert permet autant de l'enrichir que de la rendre communicable. Là où la sollicitation de la spontanéité enferme l'individu sur lui-même, le travail sur les formes d'expression rend possible l'ouverture aux autres, la compréhension par d'autres. Ce travail nécessite un investissement personnel dans la durée et l'apprentissage d'un langage avec son vocabulaire et sa grammaire. Tout en œuvrant, l'élève apprend à regarder, à mieux voir, à écouter, à comparer, à distinguer, à modifier, à produire du sens, à inventer et à créer. Il apprend aussi à lire des images et des objets, à écouter, et à chanter. Il devient progressivement conscient des codes spécifiques utilisés dans le monde de l'art et accède alors à une pensée autonome. Plus le langage est riche, plus il permet de décrire et d'interpréter de manière subtile et nuancée et plus il rend possible le partage avec les autres. L'enfant porte un regard plus critique sur les productions artistiques et sur le monde qui l'entoure. Il utilise ses découvertes pour réaliser et créer lui-même des images, des objets, et des réalisations sonores. Il découvre des formes d'expression qui lui sont propres et exploite avec plaisir le fruit de ses trouvailles.

En ce sens, une autre compétence essentielle est développée par les enseignements et l'éducation artistiques, **l'exercice de la pensée divergente**, condition de la créativité, de la liberté de pensée et d'agir, de l'exercice du jugement critique et de l'ouverture d'esprit². Plus intuitive, induisant la capacité à chercher, à s'étonner, elle intègre l'errance, la possibilité de prendre des chemins de traverse ou de commettre des erreurs, compétences et attitudes inhérentes à tout processus de construction de projet, comme de construction du sujet.

La culture de la pensée divergente ouvre surtout à une conception non algorithmique des tâches de résolution de problèmes : parce qu'il n'y a pas de réponse unique à une question, elle invite l'élève à explorer des possibles et à envisager différents scénarii pour agir, pour créer. Tout en agrandissant les horizons de son imaginaire, il ose construire des réponses plus personnelles, réponses qui participent à la construction d'un regard singulier sur le monde.

Troisième pilier de cette éducation artistique, la construction d'une culture prend appui sur l'implication sensible et émotionnelle de l'élève dans ses rencontres et ses actions. Fort des découvertes et expériences sensibles et artistiques vécues, l'élève est confronté à des productions artistiques et est touché par elles. Il découvre différents modes d'expression et différentes formes de représentations. Dans le cadre d'interactions avec les autres, il observe/écoute et décrit les œuvres, cherche à les comprendre, les commente et les apprivoise. Il se construit peu à peu une culture artistique et en vient à s'interroger sur les faits de l'art. Il acquiert des repères culturels, des repères de genres, d'époques, de styles lui permettant d'une part d'accéder à une culture commune, d'autre part de se mouvoir dans le champ de la connaissance, enfin de s'ouvrir au dialogue interculturel lui permettant de situer son travail dans le monde.

². Le modèle de la « pensée divergente », par distinction d'avec la « pensée convergente », a été mis en évidence par le psychologue américain Joy Paul Guilford, dans ses travaux sur l'intelligence. Pour une synthèse de ces travaux, voir Alain Beaudot, *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1969.

Une ouverture à la diversité des arts et des cultures

Les compétences construites dans les enseignements artistiques préparent à la reconnaissance de la diversité par la multiplication des situations auxquelles l'élève est confronté. L'élève-artiste, interprète d'un chant d'ailleurs, dans une langue autre que la sienne, observateur curieux d'une production sonore métissée ou récepteur curieux et attentif d'œuvres issues des arts premiers, forge sa capacité à prendre du recul par rapport aux implicites de la culture de différents groupes ou communautés et l'aide à rompre avec une tendance ethnocentrale. L'enseignant, en cultivant l'habitude de l'élève à découvrir, s'étonner, pratiquer, écouter et connaître, participe de manière engagée à son ouverture au dialogue interculturel en lui permettant de situer son travail dans le monde tout en le soumettant au regard des autres et à la qualité de l'action de chacun de ses membres.

Ce travail ne peut se faire qu'à la condition d'une culture de l'empathie, parce que se mettre à la place de l'autre constitue une disposition émotionnelle majeure dans la construction de la relation aux autres. L'expérience artistique nourrit en effet l'empathie, celle-là même qui permet d'entrer dans l'être d'un autre et de partager ce qu'il ressent.

L'éducation artistique, dès lors qu'elle initie l'élève à un processus de création forge donc la capacité de l'élève à questionner le monde dans la quasi-totalité des champs de l'expérience humaine, individuelle ou collective.

Elle devient essentielle dans l'élaboration de la personnalité et participe de la construction de l'estime de soi. L'élève n'hésite pas à produire, à donner à voir ce qu'il produit et à partager. Il travaille et coopère avec les autres pour mener à terme un projet. Il apprend à faire des choix, à utiliser des procédés, à répondre à des contraintes, à justifier ses démarches. Il confronte son point de vue à celui des autres, il exerce son jugement et affirme une position tout en veillant à rester dans l'échange. Il porte un regard critique sur son propre travail, sur celui des autres et sur les productions artistiques en général. Il devient responsable et engagé comme il devra l'être plus tard dans sa vie citoyenne. Il apprend l'ouverture d'esprit et la tolérance en respectant les choix et les modalités d'expression envisagés par les uns et les autres. Il cherche à faire passer un message et s'enrichit. Il renouvelle ses savoir-faire et plus encore, construit sa manière d'être là, développe une pensée personnelle et progresse dans le champ de la pensée rationnelle. Il s'engage et s'expose. Il affirme sa personnalité et consolide son estime de soi. Il a davantage prise sur le monde et y trouve sa place en tant que citoyen de demain.

Pratiquer les arts à l'école permet donc à l'enfant de s'essayer, de chercher à faire et à agir pour construire des connaissances, des compétences et des références. Cela passe par le corps, par les sensations, les émotions, par la sensibilité et par l'imaginaire. Cela passe par le plaisir de faire et de donner. Cela se traduit par des intentions et des réalisations.

Références bibliographiques

Beaudot A., *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1969.

Lang J., Tasca C., *Plan pour les arts et la culture à l'école*, CNDP, 2001.

La reconnaissance du sujet sensible en éducation, Chemins de formation n° 16, octobre 2011.

Retrouvez Éduscol sur



> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

La dynamique des compétences dans l'enseignement des arts plastiques aux cycles 2 et 3

Dans le prolongement de l'acception commune fixée par le Parlement européen en 2006¹, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit ainsi la compétence : « *Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.*

² ».

Dès lors, toute compétence enveloppe une complexité en ce qu'elle est un mixte de connaissances, de capacités et d'attitudes. Dans les enseignements artistiques, elle se développe de manière spécifique au cœur d'un *agir* à visée artistique.

Cette approche met très clairement l'accent sur une conception dynamique des compétences, centrées sur les processus d'apprentissages de l'élève. Par conséquent, pour être opérationnelles, les stratégies pédagogiques adoptées en classe doivent s'ancrer dans la mise en activité des élèves.

En arts plastiques, cet ancrage fort des compétences dans la pratique plastique se traduit, d'une part par une attention particulière portée à la démarche et l'intention, d'autre part par un mode d'accès singulier et spécifique à d'autres types de connaissances et d'attitudes qui constituent peu à peu une première culture artistique.

De manière spécifique et cohérente, en arts plastiques les compétences se développent, se mobilisent et s'enrichissent dans une pratique étroitement liée au projet de l'élève (au cycle 2 ; au cycle 3). C'est en ce sens qu'elles contribuent, à l'acquisition d'attitudes, d'habiletés, de connaissances permettant la maîtrise progressive des contenus de formation.

Document disponible
en PDF

« [Projet de l'élève en AP C2](#) »



Document disponible
en PDF

« [Projet de l'élève en AP C3](#) »



Retrouvez Éduscol sur



1. « Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences-clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

2. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, p. 2-3.

Les compétences dans les programmes d'arts plastiques

L'enseignement des arts plastiques est structuré autour de **quatre compétences, travaillées de manière conjointe, au sein de chaque séquence** : (...) *action, invention et réflexion sont travaillées dans un même mouvement pour permettre l'appropriation des références artistiques qui construisent une culture commune enrichie par la culture des élèves.*³ Ainsi, dès le cycle 2, l'élève doit pouvoir être invité à sa mesure à :

- expérimenter, produire, créer
- mettre en œuvre un projet
- expérimenter, analyser sa pratique, celle de ses pairs; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité
- se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.

Pour faire évoluer les représentations des élèves et leur permettre de développer une culture artistique sensible, ouverte au monde dans lequel ils agissent, ces quatre compétences *sont développées et travaillées à partir de trois grandes questions proches des préoccupations des élèves visant à investir progressivement l'art*⁴:

CYCLE 2 ⁵	CYCLE 3 ⁶
<ul style="list-style-type: none"> • La représentation du monde • L'expression des émotions • La narration et le témoignage par les images 	<ul style="list-style-type: none"> • La représentation plastique et les dispositifs de présentation • Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace • La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre

Par exemple, concernant la question de la représentation en arts plastiques, les apprentissages se construisent en partie et au départ des conceptions qu'en ont les enfants, de leurs désirs de produire des « images » ressemblantes pour progressivement les inciter à élargir leurs repères, tirer parti des langages et des moyens plastiques pour développer imaginaire et singularité. Le goût et la motivation pour la narration et les récits, par des moyens plastiques, dont les images mais aussi les pratiques tridimensionnelles, sont cultivés et enrichis. Ils conduisent aussi, pas à pas, à structurer les productions (compositions plastiques, agencements d'éléments (dont le collage), organisation de constituants hétérogènes (techniques mixtes), séquences visuelles dans un format régulé, articulations entre images et textes...) au sens du dispositif de représentation.

- **Au cycle 2 :** « *Entre six et neuf ans, l'enfant investit dans ses productions l'envie de représenter le monde qui l'entoure. Progressivement, il prend conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit (ce moment où l'élève pense qu'il ne sait pas dessiner). L'enjeu est de l'amener à garder un regard ouvert à la pluralité des représentations, au-delà d'une représentation qu'il considère comme juste, car ressemblant à ce qu'il voit ou à ce qui fait norme.*⁷ » ;

3. Cycle 3, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.

4. *Ibid.*, cycle 2.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*, cycle 2.

- **Au cycle 3 :** « *La représentation plastique et les dispositifs de présentation : les élèves distinguent progressivement ce qui, dans leur désir de reproduire le réel, relève du hasard et ce qui manifeste leurs choix, leur volonté. Afin de compléter de premières acquisitions techniques, ils sont conduits par le professeur à explorer les possibilités créatives liées à la reproduction ou au travail en série, ainsi qu'à l'organisation d'images pour sous-tendre un récit ou un témoignage.⁸* »

Il est également pertinent de cultiver avec simplicité les liens entre production et perception, notamment par la prise de recul sur les réalisations plastiques, en appui sur les ressentis des élèves et leur objectivation par le travail de l'oral : description, interprétation, verbalisation, explicitation, etc. Le rapport de la production plastique à un dispositif de présentation (cadre, socle, piédestal, vitrine, mise en scène, etc.), au lieu d'accrochage (panneaux, murs, cimaises, aujourd'hui aussi les écrans numériques, etc.), engage le corps des élèves (regarder et se déplacer, tourner autour, prendre du recul, prendre la mesure des effets de proportion, etc.) comme l'expérience collective d'un dialogue autour des réalisations et à partir des éléments et intentions qui les constituent. Cette relation et ce dialogue se construisent progressivement, expérience après expérience. Ils sont essentiels. Ils permettent des articulations entre le travail sur la représentation, la prise de conscience que toute représentation cultive un dispositif et la compréhension que la présentation d'une production plastique (mise en regard et en espace) est à la fois une question et une expérience sensible.

- **Le cycle 2** a permis « *aux élèves de prendre conscience de l'importance du récepteur, des spectateurs ; ils apprennent eux-mêmes aussi à devenir spectateurs. Le professeur s'assure que les élèves prennent plaisir à donner à voir leurs productions plastiques et à recevoir celles de leurs camarades. [...] Ce travail se conduit dans la salle de classe, dans des espaces de l'école organisés à cet effet (mini galeries), ou dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire. "Entre six et neuf ans [...] il prend conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit⁹* » ;
- **Au cycle 3 :** « *La prise en compte du spectateur, de l'effet recherché : découverte des modalités de présentation afin de permettre la réception d'une production plastique ou d'une œuvre (accrochage, mise en espace, mise en scène, frontalité, circulation, parcours, participation ou passivité du spectateur...¹⁰)* »

Pour investir ces questions, l'enseignement des arts plastiques prend appui sur **les éléments récurrents du langage des arts plastiques** (forme, espace, lumière, couleur, matière, corps, support, outil, temps), en mobilisant **des pratiques bidimensionnelles** (dessin, peinture, collage...), **des pratiques tridimensionnelles** (modelage, sculpture, assemblage, installation...), et **les pratiques artistiques de l'image fixe et animée** (photographie, vidéo, création numérique...¹¹).

Un exemple, à partir de l'entrée « L'expression des émotions » en cycle 2

Cette entrée s'ancre dans le vécu des élèves : « *À cet âge, l'enfant s'implique dans ses productions à partir de ses peurs, de ses rêves, ses souvenirs, ses émotions... Il prend plaisir à inventer des formes, des univers, des langages imaginaires. L'enjeu est de l'amener progressivement à expérimenter les effets des couleurs, des matériaux et des supports... allant jusqu'à se détacher de la seule imitation du monde visible.¹²* »

^{8.} Ibid., cycle 2.

^{9.} Ibid., cycle 2.

^{10.} Ibid., cycle 3.

^{11.} Ibid., cycle 2.

^{12.} Ibid., cycle 2.

Proposons une situation invitant les élèves à explorer différentes textures sans toutefois les voir : coton, éponge, grattoir, papier de verre, velours, plastique lisse, bois veiné etc., placés dans un sac opaque. Il ne s'agit pas de jouer à deviner mais de prendre le temps de sentir par le toucher, d'imaginer, de se représenter.

L'enseignant installe une ambiance propice : « Ces textures étonnantes, étranges sont en fait la peau d'une bête étrange, inconnue. Nous allons chercher à la reproduire ». Les élèves alors sont invités à *peindre avec des matières fluides, épaisse, sans dessiner au préalable*¹³ : de la gouache liquide, de la gouache épaisse par de la farine, mais également de la sciure, de la gouache en pâte, voire même un peu d'acrylique permettant une meilleure adhérence des matériaux. Ils disposent d'un support cartonné et sont munis d'outils variés : grattoirs, pinceaux, brosses, éponges, baguettes etc. Les élèves sont mis en situation d'**expérimenter, produire, créer**.

Cette pratique se nourrit d'une intention : rendre compte de cette expérience du toucher, partager une émotion sensible et... représenter cette peau, d'une bête imaginaire. Les élèves présentent leurs productions à la classe et échangent leurs compréhensions respectives. Ils sont ainsi amenés à **mettre en œuvre un projet artistique**.

Le professeur nourrit cette recherche par la présentation de démarches et d'œuvres d'artistes liées à la matière telles que le travail de Miquel Barcelo en 2007 dans la chapelle Saint Pierre, de la cathédrale de Palma de Majorque, ainsi que le cycle des *Texturologies* de Jean Dubuffet¹⁴. Il ouvre le regard aux natures mortes de Jean Siméon Chardin¹⁵. Tout en apprenant à *s'exprimer, analyser (leur) pratique et celle de (leurs) pairs*, les élèves apprennent à établir une relation avec les pratiques des artistes. Cette dynamique engage une ouverture à l'altérité et la capacité à se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, à être sensible aux questions de l'art.

Document disponible
en PDF
«[Enseignement des
arts plastiques
et projet de l'élève
au cycle 2](#)»



Document disponible
en PDF
«[Enseignement des
arts plastiques
et projet de l'élève
au cycle 3](#)»



Ce type de séquence permet à la fois l'expression des émotions et la saisie des enjeux d'une telle expression : « *les élèves sont peu à peu rendus tolérants et curieux de la diversité des fonctions de l'art, qui peuvent être liées aux usages symboliques, à l'expression des émotions individuelles ou collectives, ou encore à l'affirmation de soi (altérité, singularité)* »¹⁶. Le professeur propose ici une situation ouverte : celle-ci permet d'exercer de manière conjointe les quatre compétences travaillées en arts plastiques en prenant appui sur des éléments du langage plastique (espace, matière, support, outil) et en mobilisant une pratique bidimensionnelle, la peinture.

13. *Ibid.*, cycle 2.

14. Cf. Jean Dubuffet : « *Le geste essentiel du peintre est d'enduire. Non pas étendre avec une petite plume, ou une mèche de poils, des eaux teintées, mais plonger ses mains dans de pleins seaux ou cuvettes et de ses paumes et de ses doigts mastiquer avec ses terres et pâtes le mur qui lui est offert, le pétrir corps à corps, y imprimer les traces les plus immédiates qu'il se peut de sa pensée et des rythmes et impulsions qui battent ses artères et courrent au long de ses innervations, à mains nues ou en s'aïdant s'il se rencontre d'instruments sommaires bons conducteurs (...) Il s'agit vraiment de peindre et non colorier des foulards.* »

15. *Le Panier de prunes avec un verre d'eau*, 1759, Jean-Baptiste Siméon CHARDIN
<http://museefabre.montpellier3m.fr/pdf.php?filePath=var/storage/original/application/06b30a5b62ebc7e8aeb07126e6d283e6>

16. *Ibid.*, cycle 2.

Progressivité des compétences et jalons

Ces quatre compétences, toujours travaillées de manière conjointe au sein de chaque séquence, se développent de manière progressive du cycle 2 au cycle 3, et dans leur articulation au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le professeur convoque les quatre compétences dès le cycle 2

Très tôt, le professeur privilégie les situations où l'élève est mis en position de choisir et de combiner les acquisitions précédentes. Il est attentif à rendre lisibles les réinvestissements de gestes connus des élèves (lier, tracer...) dans des situations liées aux arts plastiques.

« Il prend appui sur l'univers propre aux élèves, issu de leur curiosité pour les images présentes dans leur environnement quotidien (images issues de la publicité, patrimoine de proximité, albums jeunesse...). Il développe peu à peu chez les élèves une attention aux éléments du langage plastique et une culture plastique commune.¹⁷ »

Toutes les questions du programme sont abordées chaque année du cycle, ainsi que la diversité des pratiques¹⁸

Il ne s'agit pas de traiter l'ensemble des questions chaque année mais de s'en saisir progressivement, de manière spirale. Ainsi, l'exemple présenté ci-dessus (cycle 2) propose une pratique bidimensionnelle (la peinture) ; mais il peut être réinvesti ultérieurement dans une pratique tridimensionnelle (l'argile, par exemple), le modelage permettant d'explorer de nouvelles possibilités *en tirant parti de gestes connus : modeler, creuser, pousser, tirer, équilibrer, coller...*¹⁹ Les références seront également convoquées *dans la diversité des pratiques, des époques et des lieux de création*²⁰. Enfin, le professeur sera « attentif à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, à partir du travail sur les entrées du programme : diversité, richesse et justesse du lexique portant sur les sensations, les perceptions, les gestes, les opérations plastiques, les notions... Ce lexique permet progressivement d'aller au-delà de la description vers la caractérisation, l'analyse, l'interprétation²¹. »

Des jalons sur les cycles 2 et 3

Au cycle 2, l'enseignement des arts plastiques consolide « *la sensibilisation engagée en maternelle et apporte aux élèves des connaissances et des moyens qui leur permettront, dès le cycle 3, d'explorer une expression personnelle, de reconnaître, la singularité d'autrui et d'accéder à une culture artistique partagée. Les élèves passent ainsi progressivement d'une posture encore souvent autocentré à une pratique tournée vers autrui et établissent des liens entre leurs univers et une première culture artistique commune*

²² ».

Au cycle 3, les élèves sont engagés progressivement « *dans une pratique sensible plus autonome, qu'ils apprennent à analyser davantage. Le développement du potentiel d'invention et de création est poursuivi. Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus observés, de la réception des œuvres rencontrées*

²³ ».

¹⁷. Ibid., cycle 2.

¹⁸. Ibid.

¹⁹. Ibid., cycle 2.

²⁰. Ibid., cycle 3.

²¹. Ibid.

²². Ibid., cycle 2.

²³. Ibid., cycle 3.

À LA FIN DU CYCLE, L'ÉLÈVE DOIT ÊTRE CAPABLE DE	
CYCLE 2	CYCLE 3
<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser et donner à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques de natures diverses. • Proposer des réponses inventives dans un projet individuel ou collectif. • Coopérer dans un projet artistique. • S'exprimer sur sa production, celle de ses pairs, sur l'art. • Comparer quelques œuvres d'art. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser et donner à voir des productions plastiques de natures diverses suivant une intention. • Dans un projet artistique, repérer les écarts entre l'intention de l'auteur, la production et l'interprétation par les spectateurs. • Formuler ses émotions, argumenter une intention. • Identifier et interroger les caractéristiques plastiques qui inscrivent une œuvre d'art dans des repères culturels historiques et géographiques.

Références bibliographiques

Gaillot B.-A., « [L'approche par compétences en arts plastiques](#) » (2009) :

Lagoutte D., *Les arts plastiques, contenus enjeux et finalités*, Paris, Hachette, 1994.

Reyt C., *Les arts plastiques à l'école*, Paris, Bordas, 1998.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

Projet de l'élève et démarche de projet dans l'enseignement des arts plastiques au cycle 2

Les arts plastiques et l'éducation musicale sont particulièrement propices à la mise en œuvre d'une démarche de projet ouvrant des perspectives interdisciplinaires, s'enrichissant des apports d'éventuels partenaires culturels, faisant ainsi le lien avec le Parcours d'éducation artistique et culturelle :

« Ces deux enseignements sont propices à la démarche de projet. Ils s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire, s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le théâtre... Ils s'enrichissent du travail concerté avec les structures et partenaires culturels. Ils sont ainsi le fondement, au sein de l'école, du parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève, contribuant aux trois champs d'action constitutifs : rencontres, pratiques et connaissances. Par leur intégration au sein de la classe, ils instaurent une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion »¹.

Toutefois, en arts plastiques, la démarche de projet prend sens dès lors que l'on considère que le projet est avant tout le **projet de l'élève**. D'où son importance dans les programmes d'arts plastiques des cycles 2 et 3 où la compétence **Mettre en œuvre un projet artistique** s'articule avec les trois autres compétences travaillées.

Une compétence commune à tous les cycles : mettre en œuvre un projet artistique

La notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser. Seul ou associé à d'autres, l'élève se donne les moyens d'agir afin de concrétiser ses intentions. *Même dans ses formes les plus modestes, le projet permet, dès le cycle 2, de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle ou collective, favorisant la motivation, les intentions, les initiatives*². Avec cette acceptation souple du projet de l'élève, celui-ci même très jeune, peut être inscrit dans une dynamique qui le conduit peu à peu à prendre conscience de ses intentions, de ses choix, des moyens mis en œuvre pour réaliser ses intentions. Cette prise de conscience progressive des processus en jeu dans les apprentissages en arts plastiques se concrétise dans les moments de mise en commun où chacun est amené à **verbaliser ses intentions**, c'est-à-dire à expliquer et justifier ses choix et ses intentions devant le groupe-classe.

Les compétences travaillées dans ce cadre sont explicites dans les programmes des deux cycles :

CYCLE 2 ³	CYCLE 3 ⁴
S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité	
<ul style="list-style-type: none"> • Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art. • Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres. • Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support... 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe. • Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation. • Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.

Le projet de l'élève dans une pratique à visée artistique

Dans les enseignements artistiques, le projet relie étroitement pratique artistique, intention et réalisation. En arts plastiques, il se définit en premier lieu par l'engagement de l'élève dans la pratique ; celle-ci s'exerce dans un aller-retour permanent entre intention et réalisation : *tout au long du cycle 3, les élèves sont conduits à interroger l'efficacité des outils, des matériaux, des formats et des gestes au regard d'une intention, d'un projet*⁵. Le projet se définit ainsi en deuxième lieu comme question et non comme planification d'une réponse préalable ou d'un résultat attendu. Le projet est une recherche dynamique, non une exécution. L'artiste, lorsqu'il engage un projet, n'a pas en tête une représentation de l'œuvre finale, mais, se saisissant d'un langage particulier (la couleur, la matière, la lumière, etc.), observe le fruit de son travail et choisit de le conserver ou de le faire évoluer par ajouts successifs, repentirs, superpositions, modifications, dans une confrontation permanente entre intention et réalisation. De la même manière, l'élève est engagé dans une démarche, un cheminement qui conjuguent intention et production. Il se trouve ainsi en situation de tester, d'explorer, développant ainsi la compétence *Expérimenter, produire, créer*⁶. Ses différents essais sont ou non conservés, de manière globale ou partielle, au fur et à mesure de l'évolution du projet, de la production. Cette logique qui permet de valoriser l'essai, rejoint la réflexion sur le statut de l'erreur, et conduit l'élève à réinterroger de manière constructive sa démarche. L'artiste est en recherche, l'élève aussi : la démarche de projet est marquée par une succession d'étapes permettant de réajuster le projet au fur et à mesure de sa confrontation aux réalités matérielles et de la prise en compte des contraintes. Parfois la production finale est proche de l'intention originelle, parfois non et dans ce cas, ce n'est pas une erreur ou une faute par rapport à la norme scolaire. Ce qui prime, ce sur quoi l'on peut revenir et dont on peut aussi tirer des « enseignements », c'est le chemin parcouru par l'élève, les qualités de ce qu'il a produit. L'important est ici l'écart et la manière dont il se dit, la manière dont se nouent le visible et le dicible autour de la production de l'élève.

3. *Ibid.*, cycle 2.

4. *Ibid.*, cycle 3.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*, cycle 2 et 3.

Même si l'on sait que l'élève n'est pas un artiste, que ses productions ne sont pas des œuvres d'art, il est néanmoins placé en situation de faire des choix de natures artistiques, même modestes (matériaux, support, outils etc.), il prend progressivement conscience de leurs incidences, notamment en confrontant son travail à celui de ses pairs. Au cours du cycle 3, il apprend à *adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et la prise en compte du spectateur*⁷. Il s'agit de comprendre que les choix effectués (format du support, couleurs, outils, gestes etc.) ont une incidence sur la réception par le spectateur. Dans cette perspective, au cycle 2, l'élève sera amené à passer progressivement *d'une posture autocentré à une pratique tournée vers autrui*⁸. À cette fin, ses productions doivent être montrées et présentées oralement à d'autres, en premier lieu ses pairs au sein de la classe. La verbalisation ne vient pas ici se surajouter à la production ou à la présentation, elle lui donne sens. L'ensemble de la démarche, de l'intention initiale à la réalisation avec ce qu'elle engage de recherche et de tâtonnement, pour aboutir à la présentation de la production, fait de l'enseignement des arts plastiques **un enseignement à visée artistique**.

Comment engager l'élève dans la démarche de projet artistique au cycle 2⁹ ?

Pour engager les élèves de cycle 2 à s'impliquer dans le projet, le professeur propose des situations au plus près des univers d'élèves de 6 à 8 ans : « *À cet âge, l'enfant s'implique dans ses productions à partir de ses peurs, ses rêves, ses souvenirs, ses émotions... Il prend plaisir à inventer des formes, des univers, des langages imaginaires. L'enjeu est de l'amener à expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports..., allant jusqu'à se détacher de la seule imitation du monde visible*¹⁰. »

Quel rôle et quel accompagnement de l'enseignant ?

L'enseignant conçoit et met en œuvre une situation pédagogique qui met chaque élève en recherche et l'implique individuellement.

Au cycle 2, on peut proposer aux élèves une situation-problème classique en arts plastiques : chaque élève de la classe doit prolonger un fragment d'image préalablement collé sur un support carré en respectant les contraintes suivantes :

- se débrouiller pour que l'on ne puisse plus distinguer le fragment collé de ce qui aura été ajouté ;
- utiliser de l'encre verte mise à disposition sur les tables tout en conservant la liberté d'utiliser les outils de son choix ;
- rejoindre avec les ajouts les traits indiqués en bordure du support.

Les élèves réalisent une lecture du fragment d'image qui leur a été donné, effectuent une prise d'indices visuels qui leur permet de prolonger le fragment, considèrent l'emplacement où il a été positionné sur le support de travail, mettent en relation cet emplacement avec les traits à rejoindre en bordure et développent progressivement une intention : peu à peu le

7. *Ibid.*, cycle 3.

8. *Ibid.*, cycle 2.

9. « *Dès le cycle 2, l'élève est incité à mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur. Ce dernier impulse, amène progressivement à faire des choix et à s'en saisir, en valorisant la prise d'initiatives. La présentation de réalisations abouties, dans les mini galeries ou d'autres espaces, participe également de la motivation des élèves.* », *ibid.*

10. *Ibid.*

prolongement se pense et se construit, le passage à la réalisation se concrétise. Ici commence la mise en œuvre du projet artistique. L'élève tâtonne, essaie différents types d'outils, choisit finalement celui ou ceux qui vont lui sembler le mieux adapté à son intention. Tout ensemble, il expérimente, il produit et il crée. Il se laisse porter par son désir d'expression naissant, son plaisir de faire et son imagination.

L'enseignant instaure une relation et un climat de confiance qui permet à chaque élève de montrer sans réticence sa production et de regarder celles des autres

Dans un second temps, les élèves mettent en commun leurs réalisations plastiques et échangent à la fois sur leur travail et sur la façon dont ils l'ont compris. La discussion permet non seulement d'évaluer l'adéquation des réponses apportées avec les consignes données, mais également d'analyser leur pratique et celle de leurs pairs. L'échange permet de dépasser **l'expression du ressenti** et de la perception des uns et des autres ; ce sont les modalités de la représentation du monde qui sont ici interrogées. Certains enfants ont choisi de prolonger leur fragment de façon à ce que quelque chose de connu dans leur environnement familial puisse être distinctement identifié. Ainsi, à partir du fragment d'image, un enfant a fait jaillir une forêt tandis qu'un autre a fait apparaître un superbe dragon. Mais d'autres élèves, davantage centrés sur les lignes et la composition, ont fait le choix de prolonger leur fragment en cherchant à réaliser des tracés harmonieux et cohérents par rapport à l'image de départ. Ils n'ont pas voulu aboutir à une image figurative mais ont cherché à s'évader de façon abstraite. C'est l'opportunité pour introduire le lexique adapté : « figuratif », « abstrait », lexique comprenant aussi le nom des outils et des supports ainsi que des actions et procédés : encre, pinceau fin, brosse, éponge, papier buvard, papier épais, fragment, reproduction, prolongement, projection, etc.

L'enseignant donne une autre dimension au projet. Il (elle) veille à valoriser les réponses apportées.

Lors de la séance suivante, l'enseignant invite ses élèves à passer du projet individuel au projet collectif en assemblant les réalisations. En petit groupe ou en groupe classe, les élèves s'essaient à différentes propositions de compositions sur le sol. Les contraintes initiales (encre verte, support) permettent de garantir unité et cohérence de la production collective. L'enseignant accompagne alors chaque groupe dans la démarche de tâtonnement engagée. La photographie de chaque assemblage réalisé permet de conserver en mémoire les essais et propositions du groupe. Certains enfants sont heureux d'aboutir à une nouvelle image figurative – un énorme monstre-, d'autres sont fiers de pouvoir proposer une image abstraite et s'enorgueillissent de l'utilisation de ce nouveau terme.

L'enseignant favorise le passage de la pratique à la connaissance ainsi que la stabilisation des compétences travaillées.

L'enseignant fait finalement découvrir à ses élèves l'origine des différents fragments donnés initialement, la reproduction d'une œuvre de M. C. Escher. D'autres références peuvent être convoquées « *dans la diversité des pratiques, des époques et des lieux de création* », ce qui permet notamment de stabiliser les notions de figuratif et d'abstrait. Les autres éléments du lexique spécifique aux arts plastiques sont également rappelés afin de favoriser la mémorisation. Les élèves comprennent qu'il n'y a pas une seule manière de représenter le monde. Ils font **des liens** entre leur pratique et le travail des artistes, sont ainsi « *sensibilisés aux faits de l'art* » et découvre avec M. C. Escher un domaine lié aux arts plastiques, ici les arts graphiques.

La situation pédagogique proposée a permis de travailler de front les quatre compétences tout en abordant les questions au programme. La pratique artistique proposée est bien inscrite dans une démarche de projet.

Construire des apprentissages à partir du projet de l'élève

L'attention portée au projet de l'élève est centrale. Elle permet de dépasser un enseignement visant de simples acquisitions techniques pour mettre en œuvre une **pratique pédagogique** amenant l'élève à s'interroger, à se questionner, à faire des choix, à prendre des initiatives. L'enseignant s'en saisit pour construire les connaissances et compétences visées par les programmes. Il développe chez l'élève, ce faisant, une culture artistique sensible, ouverte au monde dans lequel il vit.

Cette mise en relation avec la pratique des artistes est explicite dans les programmes des cycles 2 et 3 à travers la compétence *S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité* et se décline comme suit :

CYCLE 2	CYCLE 3
<ul style="list-style-type: none"> Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans les œuvres d'art (...) Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières support... 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe. (...) Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.

Cette compétence elle-même ouvre sur la compétence *Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art*¹¹.

Références bibliographiques

Ducler P., « Le projet de l'élève en arts plastiques, du choix à l'initiative », dans *Les Cahiers EPS* de l'Académie de Nantes n°22, juin 2000.

Lagoutte D., *Les arts plastiques, contenus enjeux et finalités*, Paris, Hachette, 1994.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

Projet de l'élève et démarche de projet dans l'enseignement des arts plastiques au cycle 3

Les arts plastiques et l'éducation musicale sont particulièrement propices à la mise en œuvre d'une démarche de projet ouvrant des perspectives interdisciplinaires, s'enrichissant des apports d'éventuels partenaires culturels, faisant ainsi le lien avec le Parcours d'éducation artistique et culturelle :

« Ces deux enseignements sont propices à la démarche de projet. Ils s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire, s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le théâtre... Ils s'enrichissent du travail concerté avec les structures et partenaires culturels. Ils sont ainsi le fondement, au sein de l'école, du parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève, contribuant aux trois champs d'action constitutifs : rencontres, pratiques et connaissances. Par leur intégration au sein de la classe, ils instaurent une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion »¹.

Toutefois, en arts plastiques, la démarche de projet prend sens dès lors que l'on considère que le projet est avant tout le **projet de l'élève**. D'où son importance dans les programmes d'arts plastiques des cycles 2 et 3 où la compétence **Mettre en œuvre un projet artistique** s'articule avec les trois autres compétences travaillées.

Une compétence commune à tous les cycles : mettre en œuvre un projet artistique

La notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser. Seul ou associé à d'autres, l'élève se donne les moyens d'agir afin de concrétiser ses intentions. *Même dans ses formes les plus modestes, le projet permet, dès le cycle 2, de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle ou collective, favorisant la motivation, les intentions, les initiatives*². Avec cette acceptation souple du projet de l'élève, celui-ci même très jeune, peut être inscrit dans une dynamique qui le conduit peu à peu à prendre conscience de ses intentions, de ses choix, des moyens mis en œuvre pour réaliser ses intentions. Cette prise de conscience progressive des processus en jeu dans les apprentissages en arts plastiques se concrétise dans les moments de mise en commun où chacun est amené à **verbaliser ses intentions**, c'est-à-dire à expliquer et justifier ses choix et ses intentions devant le groupe-classe.

Les compétences travaillées dans ce cadre sont explicites dans les programmes des deux cycles :

CYCLE 2³CYCLE 3⁴

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art. • Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres. • Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support... | <ul style="list-style-type: none"> • Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe. • Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation. • Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art. |
|--|---|

Le projet de l'élève dans une pratique à visée artistique

Dans les enseignements artistiques, le projet relie étroitement pratique artistique, intention et réalisation. En arts plastiques, il se définit en premier lieu par l'engagement de l'élève dans la pratique ; celle-ci s'exerce dans un aller-retour permanent entre intention et réalisation : *tout au long du cycle 3, les élèves sont conduits à interroger l'efficacité des outils, des matériaux, des formats et des gestes au regard d'une intention, d'un projet*⁵. Le projet se définit ainsi en deuxième lieu comme question et non comme planification d'une réponse préalable ou d'un résultat attendu. Le projet est une recherche dynamique, non une exécution. L'artiste, lorsqu'il engage un projet, n'a pas en tête une représentation de l'œuvre finale, mais, se saisissant d'un langage particulier (la couleur, la matière, la lumière, etc.), observe le fruit de son travail et choisit de le conserver ou de le faire évoluer par ajouts successifs, repentirs, superpositions, modifications, dans une confrontation permanente entre intention et réalisation. De la même manière, l'élève est engagé dans une démarche, un cheminement qui conjuguent intention et production. Il se trouve ainsi en situation de tester, d'explorer, développant ainsi la compétence *Expérimenter, produire, créer*⁶. Ses différents essais sont ou non conservés, de manière globale ou partielle, au fur et à mesure de l'évolution du projet, de la production. Cette logique qui permet de valoriser l'essai, rejoint la réflexion sur le statut de l'erreur, et conduit l'élève à réinterroger de manière constructive sa démarche. L'artiste est en recherche, l'élève aussi : la démarche de projet est marquée par une succession d'étapes permettant de réajuster le projet au fur et à mesure de sa confrontation aux réalités matérielles et de la prise en compte des contraintes. Parfois la production finale est proche de l'intention originelle, parfois non et dans ce cas, ce n'est pas une erreur ou une faute par rapport à la norme scolaire. Ce qui prime, ce sur quoi l'on peut revenir et dont on peut aussi tirer des « enseignements », c'est le chemin parcouru par l'élève, les qualités de ce qu'il a produit. L'important est ici l'écart et la manière dont il se dit, la manière dont se nouent le visible et le dicible autour de la production de l'élève.

³. Ibid.

⁴. Ibid., cycle 3.

⁵. Ibid.

⁶. Ibid., cycle 2 et 3.

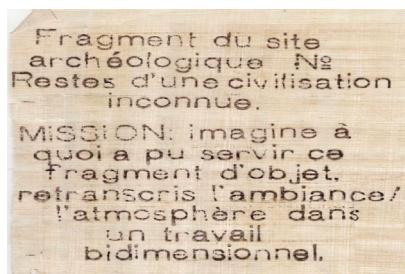
Même si l'on sait que l'élève n'est pas un artiste, que ses productions ne sont pas des œuvres d'art, il est néanmoins placé en situation de faire des choix de natures artistiques, même modestes (matériaux, support, outils etc.), il prend progressivement conscience de leurs incidences, notamment en confrontant son travail à celui de ses pairs. Au cours du cycle 3, il apprend à *adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et la prise en compte du spectateur*⁷. Il s'agit de comprendre que les choix effectués (format du support, couleurs, outils, gestes etc.) ont une incidence sur la réception par le spectateur. Dans cette perspective, au cycle 2, l'élève sera amené à passer progressivement *d'une posture autocentré à une pratique tournée vers autrui*⁸. À cette fin, ses productions doivent être montrées et présentées oralement à d'autres, en premier lieu ses pairs au sein de la classe. La verbalisation ne vient pas ici se surajouter à la production ou à la présentation, elle lui donne sens. L'ensemble de la démarche, de l'intention initiale à la réalisation avec ce qu'elle engage de recherche et de tâtonnement, pour aboutir à la présentation de la production, fait de l'enseignement des arts plastiques **un enseignement à visée artistique**.

Comment engager l'élève dans la démarche de projet artistique au cycle 3 ?

Quel rôle et quel accompagnement de l'enseignant ?

L'enseignant articule une situation initiale à une proposition plastique

Observons une situation initiale en classe de CM2 : l'enseignant ouvre une valise, empile de paquets emballés distribués aux élèves. Chaque binôme découvre un fragment d'objets (morceau de savon, de bois, de plastique, pièce métallique, etc.) accompagné d'une mission. Le professeur accompagne cette découverte d'une amorce orale : *Tu es archéologue et tu viens de découvrir ce fragment d'objet. Imagine quel est cet objet, à quel peuple il appartenait, à quoi il sert.... Il précise : rédige une notice que tu accompagneras du dessin de l'objet dans sa totalité. Cet objet a une fonction, à toi de nous la faire découvrir...*



Dans cette situation, l'élève s'implique, s'engage, explore en puisant dans ses propres représentations. L'enseignant fait référence à un univers qu'il peut connaître, celui des archéologues et convoque l'imaginaire par une mise en scène : valise ancienne, papier jauni, caractères effacés, etc. La proposition plastique de l'enseignant amène à investir le questionnement en cycle 3 intitulé *la représentation plastique et les dispositifs de représentation*. À partir du domaine du dessin, il s'intéresse à la ressemblance (l'élève travaille le dessin d'observation à partir du fragment qui lui est proposé et se saisit de *la valeur expressive de l'écart*⁹) et aux différentes catégories d'images, notamment, *la différence entre images à caractère artistique et images scientifiques et documentaires* (l'élève est amené à jouer de la proximité avec des images scientifiques en prenant toutefois conscience de l'invention qui se joue).

L'enseignant instaure une relation et un climat de confiance.

Son rôle est d'inciter l'élève à oser agir, à oser s'exprimer au sein du groupe, par le langage plastique et par le langage oral. Afin d'entrer progressivement dans la compréhension de ce langage, le professeur veille à ce que les élèves puissent présenter leurs productions au cours des séances. Cela nécessite d'instaurer un climat de respect mutuel, afin que l'élève *puisse montrer sans réticence ses productions et regarder celles des autres* et ce, dès le cycle 2. Il s'agit d'expliquer les choix, de débattre des différentes approches. Les premiers spectateurs sont les élèves de la classe.

L'enseignant donne les moyens à l'élève de mener à bien son projet.

Le professeur facilite l'organisation matérielle (gestion de l'espace, des supports, d'outils, de matériaux etc.). L'élève fait des choix en fonction de son intention. Par la présentation de sa réalisation et la lecture qui en est faite, il prend conscience de l'incidence de ces choix. Une interprétation ou une remarque inattendue peuvent le conduire à **formuler de nouvelles hypothèses**. Ainsi, un élève dont l'intention est de représenter l'un de ses rêves, peut se sentir frustré par la maladresse de son dessin, alors que pour ceux qui le regardent, cette même maladresse peut évoquer la fragilité, l'inconsistance du rêve. Cette découverte peut alors donner lieu au choix d'un nouveau support, du papier translucide, par exemple. Il arrive que ce qui peut être regardé comme erreur (couleur, tache, etc.) se transforme en un nouvel essai au service de la production, si l'élève sait se saisir de cet écart. Il s'agit d'une vision positive du travail de l'élève, dont maints artistes nous donnent l'exemple : ainsi Victor Hugo suggérant une rencontre avec l'océan par rehauts de gouache blanche, lavis d'encre et travail à la plume dans *Ma destinée* (1867).

L'enseignant veille à garder les traces des recherches et à valoriser les productions abouties.

Il veille à ce que les recherches, explorations, traces visibles d'un travail abouti, d'un projet, ou simple étape d'un cheminement, même les plus modestes, figurent par exemple dans **un carnet d'exploration de l'élève**, avec un titre, une date, un auteur : croquis, essais d'outils, de matières, recherches de couleurs, dessins rendant compte d'une intention initiale, photographies de productions abouties, etc.

Le professeur doit aussi impliquer les élèves dans **la présentation des productions** : *[le professeur] s'assure que les élèves prennent plaisir à donner à voir leurs productions et à recevoir celles de leurs camarades*¹⁰. Ainsi, le premier lieu est l'accrochage au sein même de la classe. *Une attention particulière est portée à l'observation des effets produits par les diverses modalités de présentation des productions plastiques, pour engager une première approche de la compréhension de la relation de l'œuvre à un dispositif de présentation (socle, cadre, cimaise...), au lieu (mur, sol, espace fermé ou ouvert, in situ...) et au spectateur (frontalité, englobement, parcours...)*¹¹. Les réalisations peuvent ainsi être présentées **au sein de mini-galeries, mais également dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire**. Les mini-galeries, espaces d'exposition, situés dans l'école, bénéficient d'une attention particulière. Ce sont aussi des espaces d'invention pédagogique pour l'enseignant, des outils concrets de projets et de partages entre professeurs, d'associations avec les parents et des partenaires de l'école, et dans leurs usages des lieux de développement des compétences sociales pour les élèves. Ils peuvent être repérés par un mur coloré, dotés de socles pour la présentation de volumes, et d'éclairages spécifiques. Le professeur puisera dans les références liées à l'accrochage dans les musées, avec une relation aux cabinets de curiosité apparus à la Renaissance. Les élèves sont amenés à **présenter oralement, également par écrit lorsque cela est possible, les projets** qui ont nourri ces productions, évoquant notamment la relation entre intention et choix engagés. Cette présentation orale peut se faire en direction de spectateurs : les élèves de la classe, mais également ceux d'autres classes, ou d'autres écoles, les parents d'élèves etc. et par écrit sur différents supports : affiches, mais également site de l'établissement, journal, etc.

Construire des apprentissages à partir du projet de l'élève

L'attention portée au projet de l'élève est centrale. Elle permet de dépasser un enseignement visant de simples acquisitions techniques pour mettre en œuvre une **pratique pédagogique** amenant l'élève à s'interroger, à se questionner, à faire des choix, à prendre des initiatives. L'enseignant(e) s'en saisit pour construire les connaissances et compétences visées par les programmes. Il développe chez l'élève, ce faisant, une culture artistique sensible, ouverte au monde dans lequel il vit.

Cette mise en relation avec la pratique des artistes est explicite dans les programmes des cycles 2 et 3 à travers la compétence *S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité* et se décline comme suit :

CYCLE 2	CYCLE 3
<ul style="list-style-type: none"> Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans les œuvres d'art (...) Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières support... 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe. (...) Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.

Cette compétence elle-même ouvre sur la compétence *Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art*¹².

¹⁰*Ibid.*, cycle 2.

¹¹*Ibid.*, cycle 3.

¹²*Ibid.*, cycle 2 et 3.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

Articuler pratiques et acquis culturels en arts plastiques

« Au-delà de son rôle fondamental de transmission des connaissances, l'École a pour but de former des hommes et des femmes en mesure de conduire en pleine responsabilité leur vie personnelle, civique, professionnelle et culturelle. L'acte de création, la mise en jeu des talents individuels, la relation directe avec les artistes et les œuvres, le contact avec l'environnement culturel sont autant de moyens de placer chaque élève au cœur de la culture¹ ».

La pratique artistique est le temps de l'exploration, des expériences gestuelles et visuelles, de l'invention et de l'être là. Le temps de la rencontre avec les œuvres et les artistes est celui de la confrontation curieuse, de l'enrichissement de l'imaginaire et de la communication, du partage et de l'ouverture. Le temps de la fréquentation des lieux culturels est aussi un temps de rencontre, mais marqué par l'immersion dynamique. Ces trois approches de l'art ont pour assise commune le monde des émotions et de la sensibilité. Toutes trois mettent en exergue la variété des moyens d'expression et témoignent de modes divers d'appréhension du monde. Toutes trois constituent, de manière complémentaire, des modalités d'accès originales à la culture. Étroitement corrélées et proposées en ce lieu unique qu'est l'école, elles constituent les conditions indissociables les unes des autres de la construction d'une première culture artistique. Savamment associées, elles s'enrichissent l'une l'autre. Elles permettent un éveil de la sensibilité et le développement de dispositions esthétiques telles que la construction du jugement de goût ou le développement de l'esprit critique.

De la bonne mise en intelligence de ces trois principes des enseignements artistiques que sont la pratique, la rencontre avec des productions artistiques et la fréquentation des lieux culturels va naître chez l'élève le désir de culture et de s'ouvrir au monde. Leur articulation produit du savoir et un rapport au savoir spécifique.

Une culture à portée de la main

Toute pratique plastique est une acculturation. Elle implique des acquisitions langagières, un apport culturel, une réflexion qui construisent une culture artistique. La pratique artistique rend familiers à l'élève les outils, les gestes, les démarches et les procédés propres au monde des arts et l'initie aux premières questions ou faits de l'art. Dès le cycle 2 et tout au long du cycle 3, tout en pratiquant, l'élève explore des outils, des gestes, des domaines, apprend concrètement ce qu'est une brosse, un fusain, un collage, un assemblage ou une installation. Il nomme, qualifie, désigne, distingue les outils, matériaux, actions, techniques et procédés spécifiques aux domaines artistiques. La maîtrise de ce vocabulaire technique s'enrichit par ailleurs d'un lexique propre aux effets produits. L'élève perçoit, observe, décrit ce que sont une occupation de l'espace, un monochrome ou une lumière diffuse et commence à apprécier comment ils donnent à voir et ce qu'ils permettent d'exprimer. En réalisant une production plastique, l'élève utilise un premier langage plastique et peut d'autant mieux le mémoriser et le réinvestir qu'il en fait l'expérience concrète. Les perceptions vécues dans l'exploration et l'agir le guident dans l'appropriation d'un monde sensible qui s'ouvre à lui. Par l'activité artistique, l'élève développe un potentiel d'invention dont il reconnaît peu à peu le caractère essentiel et admirable, propension qui le mène ensuite à mieux considérer et estimer les propositions des artistes. Dès le cycle 2 et tout au long du cycle 3 encore, confronté à une situation problème dans l'activité plastique, l'élève comprend que les arts se forgent sur et à partir de questionnements. En ce sens, ils interrogent le monde, les hommes, ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Ainsi, en cycle 2 par exemple, l'élève prend conscience qu'il n'y a pas une seule manière de représenter une chose ou une idée et que les choix effectués pour représenter sont signifiants. Au cycle 3, il cherche comment rendre compte plastiquement d'un caractère, d'un phénomène, d'un mouvement, d'une histoire. Il retrouve ces questions dans les productions artistiques des autres et, faisant le lien avec la réflexion qu'il a lui-même engagée, il apprécie la pertinence et la diversité des réponses apportées par les artistes. Son approche du monde de l'art et de la culture est marquée par une pratique réfléchie et diversifiée. Elle fait sens pour lui, voire répond à une attente. Elle est active, constructive et raisonnée. En faisant le lien entre le travail mené en classe dans le domaine des activités plastiques et le travail des artistes, le travail de l'élève est valorisé et l'élève est fier de s'inscrire dans le monde en tant qu'individu pensant, capable lui aussi de s'exprimer, de s'engager et de s'exposer. La pratique artistique lui permet d'être prêt à recevoir l'art et la culture, à les apprécier, à les interroger, à les admirer. La culture est là, à portée de sa main.

Des rencontres pour d'autres types d'émergences

À l'école, l'élève découvre le travail et les réalisations des artistes. Saisi par le plaisir diffus et la curiosité que suscite la rencontre avec l'art dans ses différentes formes, confronté à la réalité singulière et à la présence de l'œuvre d'art, l'élève s'enrichit de cet autre type d'expérience sensible qui marque son parcours et nourrit chez lui son désir d'agir et d'en savoir davantage encore. En rencontrant les œuvres d'art de différentes époques et civilisations, l'élève cultive sa sensibilité par le biais de l'émotion ressentie dans la réception. Il y est d'autant plus sensible qu'une pratique plastique est venue introduire, éclairer, ou prolonger cette rencontre. Quel n'est pas le plaisir intellectuel et émotionnel d'un enfant qui, fort d'une recherche menée en classe sur la représentation du corps en mouvement, découvre *La danseuse* de Miro et la force du symbole détourné pour exprimer la droiture, la

grâce, la légèreté et le mouvement de la danseuse grâce à un bouchon de liège, une plume d'oiseau et une longue épingle à cheveux assemblés pour constituer un corps délicat prêt à se mouvoir dans le large espace qui lui est offert. Alors, auteur cette fois d'une production plastique idéelle et verbalisée qui s'appuie sur le réinvestissement du langage des arts déjà acquis et se déploie à travers un questionnement sur l'œuvre, l'élève prend plaisir à regarder, à réagir, à comparer, à chercher à construire du sens et à échanger sur un fait ou une question de l'art. Mieux encore, il part en quête des réponses existant dans les œuvres d'art, remet en question les stéréotypes, nourrit sa mémoire visuelle et construit des référents artistiques. Tout en réalisant un déplacement intellectuel et sensible, il acquiert dans le même temps des repères géographiques et temporels et fait l'apprentissage de codes qui complètent et/ou consolident ses connaissances. Il prend conscience de la variété des possibles et d'une évolution historique. Quand la rencontre est celle d'un plasticien, d'un peintre, d'un sculpteur, d'un installateur, elle se dote d'une dimension forte, humaine, et permet l'émergence d'un moment artistique marquant pour l'élève. La pratique hésitante et innocente de l'enfant s'affirme alors sous le regard de celui qu'il sait capable d'aventures et d'inventions qui vont peut-être l'émerveiller. Là encore, l'élève est en pleine construction d'une première culture artistique personnelle.

Évoluer dans une culture vivante et en devenir

La fréquentation des lieux culturels permet quant à elle à l'élève de prendre conscience que le monde de l'art et de la culture est un monde vivant, alimenté par des artistes, qui, pour la plupart, ont fait le choix de consacrer leur vie à la création. La culture se montre alors vivante, en permanente évolution et ancrée dans un mouvement qui oscille entre le passé et le présent mais qui va toujours de l'avant. Cette rencontre vivante se fait en premier lieu, autant que possible dans les lieux consacrés à la culture artistique. Il est toutefois nécessaire de construire cette habitude dans les lieux éloignés géographiquement des grands lieux consacrés. Une des premières réponses est d'amener les élèves à ouvrir les yeux sur le monde qui les entourent. Par exemple, l'enseignant(e) gagnera à rendre les élèves attentifs à la diversité des architectures qu'ils rencontrent : une église, une maison vernaculaire, une barre d'immeubles ont tous une histoire, une logique de construction qu'il est intéressant d'interroger. Cette rencontre, même modeste, sans ôter la nécessité de rencontrer d'autres œuvres, facilitera une ouverture à d'autres architectures, qui seront présentées par le biais de vidéos qui pourront être puisées dans la base [Eduthèque](#) : une rencontre avec Franck Gerhy, un extrait du programme mise en œuvre par Richard Coppans sur la médiation architecturale etc.

Cette alternative permettant aux élèves éloignés des structures culturelles ou des institutions muséales de rencontrer l'œuvre par l'exercice d'un regard curieux sur leur environnement proche et qui permet l'ouverture à la richesse et à la diversité des arts et des artistes au moyen du numérique, ne doit pas occulter la nécessité de la rencontre avec l'œuvre d'art. Découvrir une exposition ou un film d'auteur dans une salle de cinéma, se rendre à un spectacle sonore, visiter un espace patrimonial où se mêlent œuvres classiques et œuvres contemporaines, circuler dans un espace muséal pour en apprécier les lignes mais aussi pour l'investir et l'habiter mine de rien, sont autant d'occasions pour l'élève de faire le lien entre les compétences et les connaissances acquises dans le cadre d'activités plastiques diverses et ce qu'il accueille et reçoit en tant que visiteur ou spectateur. Mieux encore, dans un espace

privilégié et dédié à cet effet, l'élève partage ses émotions avec ceux qui sont là comme lui dans une communauté avide d'émotions, de sensations et de savoirs. Il éprouve le sentiment d'appartenance à une culture en cours d'élaboration. En fréquentant ces lieux où il est affirmé que l'intelligence sensible construit elle aussi le savoir, l'élève s'inscrit dans une dynamique culturelle qui attire sa curiosité et dans laquelle il se sent concerné. De plus en plus curieux face au monde de la culture entendu au sens large du terme, de plus en plus sensible aux questions et faits posés par l'art, l'élève prend peu à peu goût à cette autre forme d'activité sensible et prend l'habitude de fréquenter les espaces culturels. Des apports culturels divers et vivants toujours en lien avec la pratique artistique mettent son intellect en mouvement et suscitent davantage encore en lui l'envie de créer, de voir et d'être surpris, de nourrir sa pensée et sa réflexion. Sa mémoire des œuvres, des artistes, des lieux découverts s'étoffe pour constituer peu à peu un terreau fertile à de nouvelles explorations artistiques et forge sa culture personnelle. L'élève ne considère pas la culture comme quelque chose d'étranger, d'éloigné de lui et de ses préoccupations ; il sent et comprend que la culture est là, accessible, en lien étroit avec la façon dont il se construit comme individu. Il est prêt à la goûter avec plaisir et à en être un acteur impliqué.

L'école, en ce qu'elle peut proposer à la fois et dans un même lieu la pratique artistique, la rencontre avec les œuvres et la fréquentation des artistes et des lieux est un cadre privilégié pour que chaque élève puisse avoir accès au monde de l'art et de la culture.

C'est en favorisant l'articulation entre faire et connaître, les allers et retours entre pratique et rencontre, le passage de l'émotion au ressenti conscientisé et formalisé que le mot culture prend peu à peu du sens pour l'élève, qu'il pourra d'autant mieux en apprêhender les fondements et les enjeux qui y sont liés. Placé au cœur d'une culture en train de se construire, au cœur d'une culture vivante et mouvante, l'élève s'émerveille, va avec plaisir de surprise en surprise, est happé par la force de ce qu'il découvre ou de ce qu'il ressent et prend conscience que cette culture va lui offrir les clés de compréhension et d'appréhension du monde qui l'entoure.

Cette plongée dans le monde des arts n'est pas seulement rencontre d'une culture d'œuvres patrimoniales et référencées. Elle est aussi ouverture à la culture contemporaine et à la culture numérique ou encore, à la culture populaire, à la culture d'autres civilisations, à la culture ethnique. De la même manière que l'élève approche différents types de domaines artistiques, de pratiques et de démarches plastiques, il apprend à distinguer différentes formes d'art, à constater la pluralité des gouts et des esthétiques, à recevoir et utiliser des codes visuels loin des stéréotypes et à circuler dans ces différentes formes de culture qu'il est capable de définir et de situer. Armé d'une capacité de jugement et d'un esprit critique avisé, éclairé et porté par ces cultures diverses qu'il a pu découvrir, il s'ouvre au monde et peut mieux l'interpréter. Des émotions ressenties, du plaisir esthétique et de la jubilation intellectuelle éprouvés, il retient le plaisir de la rencontre avec l'art et des questions qu'il pose.

Ancrer la culture de l'élève dans les pratiques artistiques et culturelles, c'est accompagner l'élève dans la découverte de ce qui fonde son appréhension du monde et sa manière d'être là. Bâtir, nourrir et consolider peu à peu une première culture artistique via des expériences sensibles riches, diverses et variées, ce n'est pas seulement permettre à l'élève de prendre conscience qu'il grandit et évolue dans un monde doté d'une culture dont il fait partie intégrante, c'est lui apprendre à aimer la culture sous toutes ses formes. Inviter l'élève à pratiquer la culture, c'est la rendre peu à peu désirable pour lui.

Références bibliographiques

Ardouin I., *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997.

Lagoutte D., *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*, Paris, Armand Colin, 1999.

Retrouvez Éduscol sur



> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

À portée de la main, à portée des mots, à portée du regard : la rencontre avec les œuvres en arts plastiques au cycle 2¹

La place centrale de la pratique dans les enseignements artistiques n'élude pas, bien au contraire, la place de la rencontre avec les œuvres. Celle-ci est tout autant nécessaire : elle permet l'acquisition de repères culturels ainsi que de repères dans les langages artistiques. Mais la rencontre avec les œuvres a aussi des finalités et des enjeux propres.

Les occasions de voir des œuvres sont multiples dans et hors la classe. Les œuvres proposées aux élèves sont issues de « domaines et d'époques variées appartenant au patrimoine national et mondial »². Dans tous les cas, la rencontre avec une œuvre doit constituer un moment privilégié dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Il convient donc de **penser la qualité de chaque rencontre dans sa spécificité**. Les approches, les situations, les temporalités pour susciter ces rencontres sont diverses et variées. Certaines rencontres sont provoquées simplement pour le plaisir de voir, de découvrir, de s'émerveiller et de s'émouvoir. D'autres visent à alimenter la curiosité et la connaissance des œuvres ou participent de la construction de quelque notion dans un autre champ disciplinaire. Nombreuses et les plus fréquentes sont celles qui font partie d'un dispositif d'apprentissage en lien étroit ou en résonance avec les pratiques plastiques envisagées dans les différents espaces où évolue l'enfant. Pour autant, chaque expérience, chaque rencontre doit être singulière. Le premier espace propice à cette mise en relation est l'école. Tout ne peut pas être assuré à chaque découverte d'œuvre mais l'articulation des expériences sensibles vécues conduit peu à peu l'élève « à accepter ce qui est autre et autrement en art et par les arts. »³

Les arts plastiques, espace privilégié de la rencontre avec l'œuvre

La rencontre avec une œuvre, objet esthétique complexe, peut susciter plaisir diffus, curiosité, surprise, émerveillement, crainte, rejet ou exaspération. Elle s'inscrit et s'établit dans une réception marquée par les émotions. Pour autant, très rapidement, l'œuvre s'impose comme un objet à investir et interroger. Il ne s'agit pas de dire si cela est beau ou pas, pas non plus

1. Pour une approche plus complète de cette thématique, voir la fiche « [Arts plastiques : la rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève](#) », cycle 3.

2. Programme de cycle 2 repris au cycle 3 sous la forme suivante : « dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. »

3. Programme du cycle 2.

d'apprécier ce que l'on établirait comme la règle esthétique mais de placer la rencontre sous le signe d'une exploration jubilatoire, d'un partage avec les autres et de l'émergence d'un discours. Le langage alors produit n'est que le signe d'une pensée qui s'enrichit et se déploie, en laissant libre cours à l'imagination. Non contente de nourrir l'image mentale des élèves sur les objets ou les idées, les œuvres d'art, parce qu'elles portent en elles une réalité singulière du monde, ont le pouvoir de provoquer un déplacement des représentations et ainsi « *de nourrir la sensibilité et l'imaginaire des élèves, [d'] enrichir leurs capacités d'expression et construire leur jugement* »⁴. En ce sens, la rencontre avec les œuvres ouvre un espace de dialogue entre la pensée du récepteur, celle des autres spectateurs s'il en est et celle de l'artiste-créateur. Elle génère le désir de s'émerveiller encore, d'être surpris par certains choix d'artistes ou par des modes d'expression multiples et variés jusque là inconnus, mieux encore **elle nourrit l'envie de faire, de pratiquer, de réaliser et d'agir aussi pour s'exprimer à son tour.**

Plongé dans un monde marqué par la profusion des images, l'élève doit apprendre à regarder, à observer, à discuter, à relever des détails, à comparer, à confronter, à faire des liens. Il doit apprendre comment se construisent une image, un objet afin de mieux les appréhender.

La fréquentation régulière des productions artistiques permet au regard de s'exercer et de s'affiner peu à peu : il devient critique. C'est ce regard critique que l'élève utilisera ensuite pour mieux comprendre le monde qui l'entoure et savoir comment y trouver sa place.

En donnant à voir, la rencontre avec les œuvres permet d'apprendre à voir. En apprenant à voir par la rencontre avec les œuvres, l'élève sait mieux comment donner à voir.

Cette éducation du regard permet peu à peu à l'élève de distinguer les différents domaines artistiques, de créer des liens entre son univers et celui de la culture. Il **met progressivement en place des repères** et acquiert des référents artistiques, culturels, historiques et géographiques qui lui permettent de mieux situer des productions plastiques qui s'offrent à lui et construit une première culture artistique. « *Dans le cadre de son parcours d'éducation artistique et culturelle, et notamment grâce aux enseignements artistiques, l'élève a été amené au cours des cycles 1 et 2 à rencontrer des œuvres d'art ; à l'issue de ces cycles, il a développé une sensibilité aux langages artistiques.* »⁵ Au cycle 3, le rapport aux œuvres prend encore une autre dimension avec l'enseignement de l'histoire des arts. Les repères acquis par l'élève s'organisent en connaissances favorisant le lien entre dimension sensible et rationnelle.

Pratiquer les œuvres d'art

De nombreuses occasions et situations sont développées à l'école pour permettre aux élèves de rencontrer des œuvres d'art. Au cycle 2 comme au cycle 3, les approches d'une œuvre et situations pédagogiques que l'on peut y associer sont très variables. La rencontre peut se construire à plusieurs moments du déroulement du projet en fonction d'objectifs différents. Au sein même de la démarche artistique, une œuvre peut jouer de nombreux rôles :

Le plus souvent et le plus aisément, l'œuvre d'art est sollicitée pour accompagner ou suivre une pratique plastique.

Dans ce cas, « la pratique plastique exploratoire et réflexive, toujours centrale dans les apprentissages, est privilégiée : action, invention et réflexion sont travaillées dans un même mouvement pour permettre l'appropriation des références artistiques qui constituent une culture commune enrichie par la culture des élèves »⁶. Suite à une situation problème proposée dans le cadre d'une activité plastique, une mise en commun des réalisations de la classe permet une verbalisation et une évaluation des intentions, des démarches envisagées et des procédés utilisés par les uns et les autres. Cet échange autour des réponses apportées est prolongé par la découverte d'une ou de quelques œuvres savamment sélectionnées parce qu'en lien étroit avec l'expérience vécue. « La recherche de réponses personnelles et originales aux propositions faites par le professeur dans la pratique est [alors] articulée avec l'observation et la comparaison d'œuvres d'art, avec la découverte de démarches d'artistes. »⁷ Les élèves, plus curieux et réceptifs parce que plus impliqués dans le questionnement posé, sont aussi plus enclins à recevoir la ou les œuvres proposées et à en faire des référents. Ainsi par exemple, des élèves de cycle 2 ont été invités à créer une trame de textile sur de la toile brute à tisser avec des bouts de fils divers : fils de coton, de laine, de lin, de plastique, de métal, agrémentés de breloques ou pas, fils fins, épais, raides, ondulés, entortillés et de couleurs diverses. À la contrainte des matériaux à utiliser s'ajoute la contrainte de créer un motif ou un algorithme. Pour certains élèves, le tissage est sage et classique ; pour d'autres, il se distingue par l'utilisation de matières ou de combinaisons atypiques. En **prolongement de l'activité plastique**, la découverte des œuvres textiles d'Ernesto Neto ou Joana Vasconcelos permet d'introduire, de stabiliser ou de complexifier certaines notions plastiques abordées au moment de la pratique. La **verbalisation** des questions posées et la description des réponses apportées permettent aux élèves de **faire le lien** entre leur propre travail et celui des artistes. Elles s'accompagnent par ailleurs de la découverte de l'univers des deux artistes et d'anecdotes qui éveillent la curiosité. Le caractère imposant des pièces et la manière dont certaines investissent l'espace impressionnent les enfants et font vagabonder leur imagination. La rencontre avec les œuvres est d'autant plus marquante et efficace qu'elle fait sens par rapport à l'expérience vécue.

À d'autres moments, la problématique d'une œuvre est à l'initiative d'un projet.

Elle est donc introduite en amont de la pratique, non pour inviter l'élève à copier, à reproduire des procédés repérés ou à imiter un modèle « à la manière de... », mais comme **incitation** en soi. Dans une telle situation, la lecture attentive et personnelle de la production de l'artiste par l'élève le conduit à appréhender l'œuvre comme un territoire de recherche et d'exploration lui permettant de faire émerger une intention. La **mise en mots** de ce que l'on voit, de ce que l'on perçoit, de ce que l'on fait apparaître par des mises en relation est alors **un vecteur essentiel dans la situation de recherche**. Lors du passage à la pratique, l'élève visera à apporter en réponse une réalisation plastique spécifique et personnelle. Par exemple, des élèves de cycle 2 ont pour consigne de produire une image en résonance avec une œuvre proposée à leur lecture en début de séance. L'œuvre proposée est riche et ouverte. Sa complexité, la diversité des éléments plastiques qui la composent et son ancrage fort dans le champ de la narration par les images en font pour les élèves, plus qu'une contrainte ou un modèle à imiter, un champ de vision et d'investigation, un territoire plastique propice à la recherche et au déploiement de l'imaginaire. Les réponses apportées résonnent avec la polysémie de l'œuvre proposée. La mise en commun des productions devient médiation permettant d'approfondir la perception et la réflexion initiales déjà amorcées sur l'œuvre. Au cycle 3, cette même consigne est donnée aux élèves à partir cette fois d'une série dont le lot savamment composé permet peu à peu aux

élèves de dégager des fils rouges thématiques mais aussi des différences et des similitudes dans le traitement plastique choisi. C'est cette fois la mise en relation des différentes images qui va susciter une intention. La mise en commun des réalisations plastiques de la classe aboutit à un ensemble de questions sur les faits de l'art⁸. Ici, l'approche des œuvres s'inscrit dans une temporalité longue.

Dans d'autres situations encore, l'œuvre peut s'imposer en classe comme une ressource qui documente ou une relance face à un problème plastique posé.

Elle est alors **outil de référence** au cours d'une pratique. Elle n'incite pas à proprement parler à produire, elle élargit le champ des possibles, apporte une réponse technique ou conceptuelle éclairante pour la suite du projet. Il ne s'agit pas de proposer un modèle ou d'imposer une réponse à l'élève mais de lui permettre de rebondir, de réajuster son projet ou de lui donner une autre dimension. **Les apports langagiers spécifiques au domaine plastique dans ce type de sollicitation des œuvres nourrissent le projet de l'élève** et lui permettent de progresser dans sa recherche personnelle. Par exemple, dans le cadre d'une séquence sur l'objet siège, des élèves doivent réaliser un siège à partir de l'incitation « États de siège⁹ ». Après quelques essais et premières réflexions autour de l'incitation, ils sont invités à découvrir d'une part des sièges de diverses natures et qui font référence dans le monde du design, d'autre part des œuvres de plasticiens qui ont travaillé à partir ou autour d'un siège. Ici, voir comment un siège peut devenir le point de départ ou l'expression de propos développés par des artistes constitue **un étayage dans la démarche de création** des élèves. La rencontre avec les œuvres n'a pas eu pour but de « *reproduire mais d'observer pour nourrir l'exploration des outils, des gestes, des matériaux, développer ainsi l'invention et un regard curieux.*¹⁰ » Ce qui fait exemple ou montre la voie pour les élèves, c'est la façon dont une question, un sujet, une idée peuvent être investis dans un objet. Ce qui libère la créativité, c'est la variété des réponses apportées par les artistes et le constat de leur audace. Les élèves peuvent reprendre leur recherche.

Une œuvre peut être vue indépendamment d'une pratique plastique.

Elle peut être convoquée dans le seul but de susciter plaisir, curiosité et émotion, de nourrir imaginaire et propension à la contemplation. Elle est alors regardée, observée, scrutée de façon intuitive. L'errance organisée dans un musée, la consultation de livres d'art pour enfants dans la bibliothèque de la classe ou la découverte fortuite de reproductions dans une salle ou un couloir sont autant d'occasions pour l'élève de voir des œuvres dans une situation d'accueil et de réception spontanés. *A contrario*, une œuvre peut être abordée isolément dans le souci de cultiver sensibilité et intelligence des images et des objets. Elle est alors approchée de manière plus réfléchie et raisonnée, examinée et étudiée en tant que porteuse de sens. La visite d'une exposition, l'étude d'une œuvre en histoire des arts, l'appréhension d'un document iconographique en histoire ou en enseignement moral et civique multiplient les occasions de travailler et d'acquérir une méthodologie permettant d'approcher une œuvre, **en même temps qu'elles permettent l'apprentissage progressif du langage plastique**. Dans les deux cas, la rencontre s'accompagne de mises en mots qui oscillent entre expression des émotions et explicitation d'une grammaire de l'image et/ou de l'objet, entre verbalisation de prise d'indices et construction d'une interprétation argumentée. **La relation à l'œuvre s'instaure et se déploie par les émotions mais aussi par le verbe et dans la relation d'échange avec les autres**. L'attitude réflexive engagée participe à l'éducation du regard et à la formation du jugement critique.

8. Par exemple: « Y a-t-il une seule manière de représenter une chose, un objet, une idée ? Comment une image peut-elle témoigner ? Quels choix pour figurer plastiquement telle ou telle émotion ? »

9. L'incitation donnée ici fait référence au projet départemental arts visuels des Yvelines en 2012-2013.

10. Enseignements artistiques, préambule du programme de cycle 2.

Ainsi, dans tous les cas, quel que soit le scénario pédagogique envisagé, la rencontre avec l'œuvre d'art s'inscrit dans un cadre pédagogique structuré et rassurant et dans un climat d'émotions et de plaisir partagés. Elle vise toujours à éduquer le regard, à introduire la découverte d'un monde qui a sa réalité propre, à nourrir l'imaginaire, à faire acquérir les fondamentaux du langage et des questions de l'art et à construire une culture artistique. La fréquentation régulière des œuvres enrichit la mémoire et les référents des élèves. Elle encourage le désir de pratique et favorise la capacité à s'exprimer.

« Des œuvres en vrai, des œuvres en faux »

Mais quelles œuvres proposer aux élèves ? La « *rencontre régulière, directe ou médiatisée, avec des œuvres d'art de référence, contemporaines et passées, occidentales et extra occidentales* » est par définition une rencontre ouverte, curieuse et tolérante. « *S'ouvrir à la diversité des pratiques et des cultures artistiques* » suppose de découvrir des œuvres patrimoniales et référencées, mais aussi des œuvres contemporaines, des œuvres numériques ou encore des œuvres issues de la culture populaire, de la culture d'autres civilisations, de la culture ethnique. Cette diversité est une richesse. L'élève le comprend peu à peu en y étant confronté. Pour autant, « *les démarches, les œuvres, les artistes sont choisis en fonction de leur accessibilité* »¹¹ et de leur capacité à être en résonance avec une expérience plastique vécue ou avec une question posée. **La rencontre avec une œuvre d'art est donc une proposition réfléchie en fonction du sens qu'elle pourra avoir pour l'élève.**

Rien ne peut remplacer l'approche sensible des œuvres originales dans un musée, dans un espace d'exposition ou dans l'atelier d'un artiste. Les visites de musées et d'expositions diverses mais aussi la fréquentation des artothèques et musées itinérants sont donc privilégiées. Mais à l'école, pour des raisons pratiques, l'élève est souvent confronté à des reproductions. L'élève doit avoir conscience de ce qui distingue une œuvre originale de sa reproduction. Et il doit apprendre à apprécier la possibilité de se trouver face à un original. Quand c'est le cas, le statut unique et rare de l'œuvre et de la rencontre est souligné en travaillant la mise en scène ou l'anecdote, en laissant le temps à l'élève de s'émouvoir et d'apprécier, en sélectionnant les œuvres à regarder en fonction d'un objectif, en sachant recevoir avec attention la parole libérée en cet instant.

Le travail mené à partir de reproductions a aussi ses spécificités. Il est nécessaire et utile à l'école. Les ressources numériques et visites virtuelles proposées aujourd'hui par certaines institutions culturelles multiplient les possibles. Une bonne qualité d'image, un espace-temps privilégié pour une rencontre sereine, une sélection rigoureuse des images sont là aussi et peut-être plus encore nécessaires à la bonne réception. L'image numérique, projetée pendant un temps limité en grand format, est une ressource précieuse. Elle se présente comme un tremplin, comme un moyen de rechercher des réponses précises. Elle répond à un besoin d'information. Elle permet le prolongement culturel immédiat et adapté au plus près d'une pratique menée. Le format papier, l'affiche, la carte postale sont eux des supports qui permettent d'avoir l'image là, sous les yeux, et dans la durée. Ils sont donc plus propices au travail d'imprégnation et de mémorisation, aux retours multiples et spontanés inscrits dans le cadre d'une recherche plastique. Ils répondent aussi simplement au plaisir simple de revoir, de regarder à nouveau, de contempler une pièce qui nous a émus ou séduits.

Dans les deux cas, la question de la trace de la rencontre est posée. Cette trace peut prendre des formes diverses et répond à des exigences différentes en fonction des objectifs visés et du cycle d'enseignement.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève¹

Oser explorer, interroger, rechercher, questionner..., devenir explorateur d'art

Les arts plastiques s'ancrent dans la pratique : l'élève expérimente et observe. Il s'implique dans un projet, en puisant dans un univers qui lui est propre et à partir de ses représentations, nourries de la multiplicité des images, fixes ou en mouvement, portées par les médias. Dans ce lieu d'expérimentation, laboratoire du geste et du regard, la rencontre avec l'œuvre d'art trouve un espace privilégié. Il ne s'agit pas de mettre à distance l'œuvre d'art, mais au contraire de la convoquer à bon escient afin de nourrir la réflexion et développer progressivement chez l'élève une autonomie vis à vis de l'art.

« Je voudrais en même temps dire qu'il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour organiser la rencontre de tous avec l'art. Il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres. Il n'y a pas, enfin, d'autre lieu que l'École pour réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture. C'est une évidence : si l'École n'assure pas un accès démocratique à l'art, ce sont les logiques sociales qui prévaudront, dans le sens des inégalités, évidemment. Et les élèves ayant, grâce à leurs familles ou leur milieu, la possibilité d'entretenir un rapport précoce aux livres, aux musées, aux théâtres, aux œuvres auront seuls la chance de vivre dans une part fondamentale de la culture à laquelle d'autres n'auront que difficilement accès. »

Jack Lang, Conférence de presse du 14 décembre 2000

Rendre l'élève curieux de la diversité de l'art

Explorer la diversité des œuvres

Dès le cycle 2, à chaque séquence, l'élève rencontre des œuvres d'art, ou du moins leur reproduction, rendue plus accessible par les outils numériques. Cette rencontre est étroitement liée à la [pratique²](#). Pour autant, il ne s'agit pas de convoquer l'œuvre comme modèle, au risque de perdre à la fois l'expérimentation qui fonde l'enseignement des arts plastiques et la compréhension de l'œuvre. Il est en effet illusoire de penser que l'élève qui reproduit une œuvre en comprendra les enjeux. Cet exercice réduit bien souvent l'œuvre à une somme de gestes superficiels qui ne témoignent pas de la densité de la réflexion qui y conduit. De plus, que dire de cette restriction de la grande diversité de l'art à quelques œuvres

Retrouvez Éduscol sur



1. Pour une approche plus complète de cette thématique, voir la fiche « [À portée de la main, à portée des mots, à portée du regard : la rencontre avec les œuvres en arts plastiques au cycle 2](#) ».

2. Voir également la fiche « [Projet de l'élève et démarche de projet dans l'enseignement des arts plastiques au cycle 2](#) ».

dont la reproduction par des élèves semblerait plus accessible ? Car il y a un enjeu majeur à convoquer l'œuvre d'art en relation à la pratique de l'élève. Il s'agit d'ouvrir son regard, de l'amener à être curieux de la diversité des démarches des artistes, mais également des images qui l'entourent, de l'inciter à devenir un explorateur d'art.

Ouvrir le regard à l'art en train de se faire

Devenir explorateur d'art, c'est attiser cette curiosité sensible et intellectuelle qui conduit à créer des liens entre la diversité des cultures et à nourrir sa propre culture, à remettre en cause ses représentations. L'élève, lorsqu'il porte un projet en arts plastiques, le fait à partir de sa culture, de son regard sur le monde dans lequel il vit. Il s'agit d'amener l'élève à découvrir que l'artiste, lorsqu'il crée, s'inscrit également dans une culture qui lui est propre, en interaction avec le monde dans lequel il vit. Pour cela, l'enseignant ouvre à l'art vivant : l'art contemporain, qu'il peut rencontrer par le biais notamment du Fond Régional d'Art Contemporain, mais également les pratiques de l'art urbain, l'art ouvert à la diversité des cultures du monde. Ainsi, l'expérience du Musée du Quai Branly ou encore d'expositions telles que les [Magiciens de la Terre](#) ou [Africa Remix](#) sont autant d'incitations à s'ouvrir à la diversité des arts du monde dans leur relation à l'époque contemporaine. Comprendre cette diversité, c'est également prendre appui sur des repères, inviter à un voyage dans le temps pour mieux comprendre les processus de la reproduction artistique. Ainsi, il peut être intéressant de découvrir les relations que Picasso a pu établir avec l'art traditionnel africain, par le biais des masques et statuettes mais tout autant d'apprendre qu'avant de réaliser, en 1945, une série de gravures de plus en plus épurées, représentant un taureau par quelques lignes³, on pense que Picasso a pu observer les peintures rupestres de la grotte de Lascaux, datant de plus de 20 000 ans, mais découvertes... en 1943. Dès lors, il ne s'agit pas de relier une pratique à une période, voire à une œuvre, mais de créer des liens entre les œuvres et les cultures pour ouvrir le regard à l'art en train de se faire.

Prendre le temps de rencontrer l'œuvre

Explorer, observer

Si rencontrer des œuvres diverses et variées est à encourager et la curiosité face aux images à valoriser, l'enjeu est de permettre aux élèves de prendre la mesure des images qui les entourent, pour apprendre à s'en saisir, et, progressivement, à cerner ce qui les émeut.

Regarder une œuvre s'apprend et se construit progressivement. Lorsque les sens sont en jeu, l'enseignant les mobilise, par le silence, le regard, et lorsque c'est possible, l'écoute, le toucher, l'odorat et le goût. Si l'enfant, curieux et enthousiaste, exprime la nécessité naturelle de verbaliser ses émotions, seul le silence permet de focaliser son attention au service de sa perception. Pour permettre à l'élève de se représenter l'œuvre au-delà de l'image qui en est donnée, l'enseignant pourra proposer une photographie présentant l'œuvre dans son espace d'exposition, ou sous des angles différents lorsqu'il s'agit d'une sculpture, inviter les élèves à se représenter physiquement les dimensions de l'œuvre à l'aide d'un mètre, ou en changeant les dimensions de projection de l'image. Ainsi, l'élève se rendra compte du format de l'œuvre, des conditions d'exposition, de la manière dont elle se présente au spectateur : est-elle de petite dimension ? Dois-je m'approcher pour la voir ? (Un portrait gravé de Rembrandt peut mesurer 50 x 44 mm, par exemple) au contraire, serais-je impressionné par sa taille (Les Noces de Cana de Véronèse mesurent 6,77 m x 9,94 m). Il prendra conscience de la nature

de l'œuvre : s'agit-il d'une photographie ? d'une sculpture ? d'une maquette d'architecture ? d'une vidéo ? etc. Il s'agit toutefois de prêter ici attention à la diversité des approches : la rencontre avec l'œuvre d'art ne peut entrer dans un protocole trop rigide. Le professeur variera selon les choix engagés dans la pratique. L'enjeu est de trouver ce qui sera pertinent pour nourrir la réflexion et donner envie aux élèves d'entrer dans cette exploration, de s'en délecter, etc.

Dire ses émotions, s'ouvrir à la polysémie de l'œuvre

Car il s'agit d'engager les élèves dans un regard soutenu, d'entrer dans la polysémie de l'œuvre. Il faut à ce stade, entrer sur la pointe des pieds dans cette rencontre avec l'œuvre. Dans *Histoires de peintures*, Daniel Arasse précise : « *ma pensée se fait avec des mots, elle se cherche, s'exprime, et une peinture pense de façon non verbale ; et certaines peintures m'attirent, me fixent, m'arrêtent, me parlent comme si elles avaient quelque chose à me dire, or en fait elles ne me disent rien, et c'est cette fascination là, cette attente, qui m'arrête et me fixe. J'ai constaté que la venue de l'émotion pouvait se produire de deux façons différentes. Premièrement, le choc, la surprise, l'émotion pure qui ne se verbalise pas. Le deuxième type d'émotion, c'est quand, avec le temps, avec la durée, avec le fait de revenir, peu à peu les couches de sens, cette accumulation de sens, de réflexions, de méditations du peintre apparaissent.* » Il s'agit ainsi de permettre cette deuxième rencontre aux élèves. En arts plastiques, le croquis, par exemple, favorise cette concentration. Plutôt qu'un croquis d'ensemble le prélèvement d'éléments sera privilégié. Intuitivement, les élèves mettent en relation les éléments qu'ils observent et cherchent un sens. Au-delà de cette première lecture, il est nécessaire de les amener à découvrir l'espace de l'œuvre dans sa complexité où chaque élément peut se révéler un indice, une piste. La description de l'œuvre permet de construire un état des lieux collectif. Le professeur interroge les élèves sur ce qu'ils voient. Les élèves prennent la parole pour partager leur perception, sollicitant l'attention des autres sur des éléments concrets qui leur auraient peut-être échappé. Ce nouveau regard collectif participe à l'appropriation de l'œuvre par chacun en favorisant le langage. La situation collective d'investigation de l'œuvre nécessitant un partage des sens, elle recourt naturellement au langage oral. La rencontre d'une œuvre constitue une situation langagière à part entière. Elle suppose de se faire comprendre par les autres, de formuler sa perception en recourant à l'usage d'un vocabulaire précis, à la syntaxe, ainsi qu'à la structuration spatiale et temporelle pour diriger l'attention de l'autre vers ce que l'on désigne.

Construire des repères

Se saisir d'un langage spécifique

Par le moyen de l'enseignement des arts plastiques, notamment, les élèves s'approprient « des références artistiques qui constituent une culture commune ».⁴ Ils vont ainsi apprendre à se repérer, à créer des repères dans leur propre culture et la densifier en puisant, dans cette culture commune, ce qui les touche, ce qui les enrichit. Cela nécessite d'entrer de manière fine dans le langage des arts plastiques pour construire progressivement une autonomie face à l'œuvre. Il ne s'agit pas d'analyser de manière systématique une œuvre mais de se nourrir de l'expérience de la pratique. Dans la relation à la pratique, la confrontation de plusieurs œuvres aide à cerner progressivement les choix que l'artiste engage.



Ainsi, la confrontation entre ces deux paysages peints à l'huile amène l'élève à évoquer par comparaison les couleurs, les formes, voire le geste des artistes. Ainsi, à gauche⁵, le peintre cherche à rendre compte de la lumière du paysage, par des couleurs rabattues de terre de sienne, des verts sombres, et de légers rehauts de rouge ou de blancs, rendant compte du miroitement. Il veut rendre l'impression qui se dégage de ce paysage qu'il observe au crépuscule. À droite⁶, le peintre utilise des couleurs fortes : jaune, rouge, bleu qui se renforcent par contraste du noir, très présent, du vert. Une explosion de couleurs, renforcée par une touche dynamique. Nul doute que l'élève interrogera les choix de couleurs, éloignées de la réalité du paysage. En reliant cette réflexion à sa propre expérience de la pratique plastique, il comprendra alors progressivement que l'artiste fait des choix en puisant dans la diversité du langage des arts plastiques. Plus particulièrement, si cet exemple est articulé avec un projet de l'élève lié à la représentation plastique, celui-ci s'appropriera la valeur expressive de l'écart dans la représentation. Il va de soi que cette pratique nécessite, en particulier dans les observations les plus fines, de proposer des reproductions de qualité, qui pourront être repérées notamment par le biais des sites des Musées Nationaux.

Les élèves entrent ainsi dans une véritable enquête, un état des lieux du regard sur les éléments constitutifs qui s'imposent avant d'envisager toute production de sens. Il s'agit d'entrer dans l'œuvre en s'appuyant sur ce que l'on perçoit et non sur l'idée que l'on s'en fait : ce que l'on sait, ce que l'on ressent, devine ou imagine. L'enseignant prête attention à ce que les élèves formulent et veille à ce que toute hypothèse soit vérifiée par la perception. L'œuvre s'affirme alors dans sa réalité propre, et de nombreuses questions méritent d'être laissées en suspens. L'investigation ouvre sur des champs trop nombreux pour être tous explorés et la question soulevée devient souvent bien plus constructive que toute tentative de réponse.

Pour se repérer dans l'espace et dans le temps

Cette enquête visuelle va s'enrichir de la relation au temps et à l'espace. La date de réalisation et le lieu indiqués sur le cartel qui accompagne l'œuvre vont éclairer autrement les choix de l'artiste. Ainsi, la première œuvre, à gauche, est datée de 1865. Son petit format (0,38 m x 0,68 m), mais aussi les couleurs engagent à penser que l'artiste, Charles Daubigny, a peint sur le motif, en plein air, en cherchant à rendre la lumière du paysage, ce que peut corroborer le titre : *Bateaux sur l'Oise*. Le peintre se rapproche ainsi du mouvement des Impressionnistes. L'œuvre de droite, est datée de 1908. Les choix affirmés par le peintre, les contrastes, le dynamisme général, mais aussi les choix de couleurs nous rapprochent des recherches de Kandinsky ; et c'est bien lui. Le peintre, alors en pleine recherche sur la représentation, réalise de nombreux paysages (ici, *Murnau, paysage à la tour*), dans une constante évolution, avec une attention particulière à la couleur qui se retrouve dans

l'ensemble de sa démarche. Il est intéressant de se rappeler que Kandinsky réalise deux ans après une première aquarelle abstraite. S'il y a lieu, l'enseignant pourra également situer l'engagement de l'artiste par rapport à un contexte particulier. Il s'agit de comprendre les choix engagés par l'artiste au regard du monde dans lequel il agit. Investie perceptivement par la lecture et par la pratique, l'œuvre ouvre vers la connaissance. Au fil des séances, l'élève se repère dans le domaine artistique mis en œuvre et crée des liens entre son univers et la culture artistique.

Pour soutenir cette mise en réseau et construire progressivement des repères, des reproductions de ces œuvres seront affichées dans l'espace de la classe, voire dans les [mini-galeries](#), sous des formats variés : affiches annonçant des expositions des musées, reproductions libres ou encadrées, cartons d'invitation, cartes postales, etc. En cycle 3, plus particulièrement, l'élève pourra également conserver croquis, reproductions des œuvres rencontrées au sein d'un carnet de recherche. Pour garder la mémoire de cette exploration du langage plastique, il ne s'agit pas de réaliser des fiches exhaustives sur les différents constituants de l'œuvre mais d'en extraire les éléments pour nourrir la réflexion de l'élève. Sur l'année ou le cycle, dans une logique spirale, l'enseignant fera rencontrer différentes œuvres d'un même artiste, mettra en relation des œuvres de différents domaines de pratique autour d'un élément du langage plastique, tel que la couleur, situera les œuvres dans le temps et dans l'espace, dans la relation à leurs conditions de création ou de présentation.

L'œuvre, si elle est le produit d'une démarche d'un artiste, se construit dans le dialogue avec le spectateur. Dès lors, elle porte une complexité, visant à remettre en cause les représentations du spectateur, ses certitudes. Elle l'interroge, l'emmène dans un ailleurs. Ce dialogue ne peut être normé : « *On peut penser qu'un auteur qui crée une forme et l'achève, voudrait qu'elle soit goûтée et comprise telle qu'il l'a conçue. Mais l'effet qu'elle produit sur l'intelligence et la sensibilité de celui qui la consomme est variable. [...] Abandonnée à son sort par son auteur, chaque œuvre exige de son interprète une réponse personnelle, des actes de liberté.* »⁷

Davantage qu'apporter des réponses, des certitudes, il s'agit de permettre à l'élève d'oser questionner, interroger, poser des questions, de l'amener à mettre en perspective ces interrogations et les informations dont il dispose, de nourrir cette réflexion de la pratique dans laquelle il est engagé, pour prendre le temps de rencontrer l'œuvre.

Ainsi, pour mieux connaître le monde qui l'entoure, comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur « les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés. »⁸

Bibliographie

Eco U., *L'œuvre ouverte* [1965], Seuil Points Essais, 2015

Pellissier G., [Au-delà des images, les œuvres](#), texte publié dans *Éducation et pédagogie*, la revue du CIEP – 1993

Pellissier G., [Arts plastiques et culture métissée](#)

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

Lexique pour les arts plastiques : Les éléments du langage plastique

Tout comme les mots et leurs sonorités pour l'écriture, les sons et leur intensité, leur hauteur pour la musique, les arts plastiques prennent appui sur un langage spécifique. Dans les programmes, ce langage est défini par des éléments précis, [étroitement liés aux domaines de pratique](#) : **forme, espace, lumière, couleur, matière, corps, support, outil, temps**.

Dès le cycle 2, l'élève est sensibilisé à décrire et verbaliser ces éléments et à les prendre en compte dans sa production comme dans les œuvres qu'il est amené à rencontrer. Il apprend à les nommer mais également à en comprendre, par la pratique, la diversité et la complexité. Progressivement, par approches successives, par des mises en relation entre sa production, celles de ses pairs, entre différentes œuvres d'art, l'élève s'empare du langage des arts plastiques. **Au cycle 3, ces notions sont au cœur des questionnements qui portent l'enseignement et permettent ainsi à l'élève d'en percevoir la richesse.**

Ce lexique pose quelques repères pour travailler ces notions. Il propose des liens avec les questionnements du programme, tout en soulignant que cette relation doit être élargie à l'ensemble des domaines et des éléments du langage artistique.

Forme

La forme est celle de l'objet artistique : un tableau, une sculpture, une installation, etc. La forme se définit au sein même de l'œuvre : « la sculpture est la mise en forme d'un bloc (de pierre, de bois, de plâtre etc.), la peinture est la mise en place, sur une surface plane, de figures ou de formes, l'architecture est la mise en forme d'un édifice dans l'espace¹ ». On attirera l'attention de l'élève sur la diversité des formes : élancée, pesante, lisse, granuleuse, ronde, anguleuse, etc. La forme peut être celle de l'objet représenté. Dans ce cas, il s'agit de rendre l'élève attentif à l'écart lié à toute représentation. Progressivement, au cours du cycle 3, on accordera une attention particulière aux relations entre :

- **forme et fonction** : un objet peut avoir une forme différente et conserver sa fonction ;
- **forme et matériau** : un matériau solide conservera la forme qu'on lui a donnée, un matériau souple pourra se plier à de nombreuses formes, ou même imposer sa forme ;
- **forme ouverte et forme fermée** : il s'agit ici des [liens entre la forme et l'espace dans lequel elle se déploie](#).

FORME : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2**La représentation du monde**

- Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions.

L'expression des émotions

- Exprimer sa sensibilité et son imagination en s'emparant des éléments du langage plastique.

FORME : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3**Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace**

- L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets** : (...) la relation entre forme et fonction.

L'espace en trois dimensions : (...) les notions de forme fermée et forme ouverte (...).**La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre**

- Les qualités physiques des matériaux** : incidences de leurs caractéristiques (...) sur l'invention de formes ou de techniques, sur la production de sens.

Espace

L'espace est celui dans lequel l'œuvre s'inscrit matériellement. Il est donc essentiel d'amener l'élève à rencontrer des œuvres et à prendre conscience de leur existence matérielle au delà des reproductions qui leur sont présentées. En sculpture, on sera particulièrement attentif aux relations entre la matière et l'espace, dans lequel l'œuvre s'inscrit. De même, l'œuvre peut être conçue directement en relation au lieu dans lequel elle s'inscrit : en land Art, certaines œuvres du Street Art, un retable, etc.

L'espace est celui de l'artiste qui crée l'œuvre. Celui-ci est acteur avec son corps, il agit, bouge, évolue lorsqu'il réalise l'œuvre. Jackson Pollock effectue quasiment une danse lorsqu'il crée, Richard Long arpente le paysage dans lequel il crée.

L'espace est celui du spectateur. « On ne regarde pas de la même manière une miniature, vue de près dans une sorte d'intimité, et une très grande peinture, qu'il faut prendre du recul pour bien voir² ». Le spectateur peut être amené à tourner autour d'une sculpture, déambuler dans une installation etc.

L'espace est enfin celui de l'œuvre. Celui-ci peut être un espace représenté : « Un tableau peut représenter une tranche minime d'espace (dans un portrait, une nature morte) ou de grandes profondeurs, comme un paysage aux vastes horizons³ ». L'espace est également celui du tableau, comme le souligne le peintre Maurice Denis : « se rappeler qu'un tableau, avant d'être un cheval de bataille (...) ou une quelconque anecdote, est essentiellement une surface plane recouverte de couleurs en un certain ordre assemblées⁴ ».

ESPACE : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2**La représentation du monde**

- Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions.

L'expression des émotions

- Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.

2. *Ibid.*, p. 685.

3. *Ibid.*, p. 687.

4. Denis M., *Art et critique*, 1890.

ESPACE : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3**La représentation plastique et les dispositifs de présentation**

- La mise en regard et en espace.
- La prise en compte du spectateur, de l'effet recherché.
- L'espace en trois dimensions.

Lumière

La lumière joue un rôle essentiel dans la perception de l'œuvre : elle la rend visible. Selon ses qualités, elle donne aux surfaces et aux couleurs des apparences différentes et produit des ombres essentielles à la compréhension des volumes en sculpture ou en architecture.

La lumière est celle présente dans l'œuvre. On amènera l'élève à être attentif à la lumière représentée (la bougie présente dans les œuvres de Georges de la Tour), celle suggérée (les éclairages des œuvres du peintre Le Caravage), celle qui émane de l'œuvre par la vibration de la couleur (œuvres de Rembrandt, Vermeer, Turner, Rothko). **La lumière peut être le matériau ou l'objet de certaines œuvres** tel que le néon dans les œuvres de Dan Flavin.

LUMIÈRE : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2**La représentation du monde**

- Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions.

L'expression des émotions

- Exprimer sa sensibilité et son imagination en s'emparant des éléments du langage plastique.

LUMIÈRE : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3**La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre**

- **La matérialité et la qualité de la couleur** : [...] la compréhension des dimensions sensorielles de la couleur, notamment les interrelations entre quantité (formats, surfaces, étendue, environnement) et qualité (teintes, intensité, nuances, lumière...).

Couleur

La couleur est une notion plus complexe qu'il n'y paraît, liée à la perception, aux propriétés physiques et à la dimension culturelle.

Il y a un nombre infini de couleurs⁵. Il convient d'amener les élèves à y être attentifs, à s'en saisir et à se nourrir de la diversité des noms qui peuvent les définir (vermeil, rubis, pourpre, etc.), voire à en inventer certains (rouge d'une belle tomate mûre, vert d'une pelouse fraîchement tondu, etc.). En peinture, on incitera les élèves à explorer les **mélanges**, en prêtant attention à ceux réalisés à partir des couleurs primaires (magenta, cyan et jaune primaire). L'enseignant invitera également à investir la couleur sans relation préalable au dessin. On pourra également observer les recherches de Rubens sur la couleur ou encore celles des Impressionnistes qui cherchent notamment à saisir les couleurs et la lumière, changeantes suivant l'heure de la journée.

Documents disponibles
en PDF
« [La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève au cycle 2](#) »



« [La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève au cycle 3](#) »



La couleur, lorsqu'elle est liée à la figuration, peut s'éloigner du strict rôle d'identification (« le ciel est bleu, les toits sont rouges... »). Il est possible d'observer les recherches des Fauves, ou d'autres artistes des XXe et XXIe siècles. Il est intéressant d'évoquer avec les élèves les couleurs présentes en architecture ou sur certaines sculptures, avec notamment une réflexion sur la restauration lorsqu'il s'agit des couleurs souvent disparues des statues grecques antiques, ou des façades des cathédrales, entièrement peintes.

Dans l'usage courant, certaines couleurs sont associées à des émotions ou des sentiments : le rouge pour la colère, le bleu pour la peur, etc. Il convient d'amener les élèves à se rendre compte que la couleur peut être choisie indépendamment de ces représentations, celles-ci variant selon les sociétés⁶.

La couleur peut prendre une importance particulière lorsqu'elle est liée à de grandes surfaces ou travaillée dans sa matérialité. Ainsi, Matisse souligne qu'« un mètre carré de bleu, c'est plus bleu qu'un centimètre carré de bleu » et Dubuffet qu'« il n'y a pas de couleurs à proprement parler mais des matières colorées. La même poudre d'outremer prendra une infinité d'aspects différents selon qu'elle sera mêlée d'huile, d'œuf, ou de lait, ou de gomme ».⁷ La matière colorée peut être épaisse (empâtements), fluide, visqueuse, semi-fluide, liquide (jus, glacis), etc. Utilisant un bleu intense nommé IKB, comme matière première, Yves Klein parle « des lecteurs de (ses) monochromes qui, après avoir vu, après avoir voyagé dans le bleu de (ses) tableaux, en reviennent totalement imprégnés en sensibilité. »

COULEUR : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2

L'expression des émotions

- Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.

COULEUR : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3

La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre

- La matérialité et la qualité de la couleur

Matière

« **L'œuvre est matérielle : elle est faite de matière**⁸. » Le bois, le fer, le papier, la toile etc. sont des matières, appelées matériaux à partir du moment où elles sont utilisées au sein des œuvres. [Traditionnellement en sculpture, marbre, grès, bois, etc., les matériaux se sont ouverts à la diversité au cours du XXe siècle](#) : plexiglas, plâtre, acier, béton etc. On amènera l'élève à prendre conscience et apprécier cette diversité et, progressivement, à être attentif aux propriétés de la matière. « Il y a des matériaux de lumière, soit qu'ils la laissent passer en la colorant, soit qu'ils la réfléchissent, soit qu'ils l'émettent⁹. » Cette même réflexion vaut pour les œuvres bi-dimensionnelles, où l'on prêtera particulièrement attention à la diversité des matières comme médiums : peinture à l'huile, peinture acrylique, gouache, aquarelle, encres mais aussi marc de café, thé, matières visqueuses (goudron, émail chez certains artistes), etc. L'œuvre de Jean Dubuffet est à ce titre une véritable mine d'exploration, notamment dans les séries *Paysages du mental* ou *Matériologies*. **On amènera l'élève à prêter attention aux changements de statut** et à se défaire des représentations ou idées reçues : [une image peut devenir matière, un objet peut devenir matière](#).

6. À lire ou relire : Pastoureau M., Simonet D., *Le petit livre des couleurs*, Editions du Panama, 2007.

7. Mérédieu F. de, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, p. 101.

8. Étienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, op. cit., p. 990.

9. René Passeron, *Recherches poétiques* tome II, Le matériau.

MATIÈRE : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2**La narration et le témoignage par les images**

- Transformer ou restructurer des images ou des objets.

La représentation du monde

- Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions.

L'expression des émotions

- Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.

MATIÈRE : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3**La représentation plastique et les dispositifs de présentation**

- **Les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations.**

Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace

- **L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets.**

La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre

- **La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre.**

Les qualités physiques des matériaux.

- **Les effets du geste et de l'instrument** : les qualités plastiques et les effets visuels obtenus (...) par les dialogues entre les instruments et la matière — touche, trace, texture, facture, griffure, traînée, découpe, coulure... — (...).

- **La matérialité et la qualité de la couleur.**

Geste/Corps

Le geste est entendu comme prolongement de l'action de l'auteur, en cela, il engage également le corps. L'enseignant invitera à explorer « l'amplitude ou la retenue du geste, sa maîtrise ou son imprévisibilité (...) les rythmes, la vitesse¹⁰ ». Dans la relation au support, il engagera l'élève à s'emparer de l'espace du support (« étendue ou profondeur dans son rapport aux limites, aux bords, à la matérialité du support¹¹ »). Peindre ou dessiner verticalement sur de grands formats ou sur un format restreint sur une surface horizontale engage différemment le corps. **Le corps peut également laisser des traces, ainsi que l'outil prolongeant la main.** On pense ainsi aux traces de la main dans l'art pariétal mais également au poids du corps intervenant dans les tirages de certaines gravures sur bois chez Gauguin, permettant de moduler les effets. L'enseignant accompagnera l'élève dans le « désir d'agir sur le support, de laisser trace¹² », dans l'**« affirmation des aspects physiques, matériels, gestuels¹³ »**, en relation avec la matérialité du support ou du médium. **Il amènera à varier les gestes : frotter, lancer, tourner, bloquer, appuyer, secouer, tracer, effleurer, pousser, écraser, etc.,** à travailler à partir du bras, de l'épaule, du poignet, du corps, etc. **Le corps est également celui représenté dans l'œuvre.**

GESTE/CORPS : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2**La représentation du monde**

- Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions.

^{10.} Programme arts plastiques, cycle 3.

^{11.} Programme arts plastiques, cycle 3.

^{12.} Programme arts plastiques, cycle 3.

^{13.} Programme arts plastiques, cycle 3.

GESTE/CORPS : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3**La représentation plastique et les dispositifs de présentation**

- **L'autonomie du geste graphique, pictural, sculptural** : ses incidences sur la représentation, sur l'unicité de l'œuvre, son lien aux notions d'original, de copie, de multiple et de série.

La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre

- **Les effets du geste et de l'instrument** : les qualités plastiques et les effets visuels obtenus par (...) l'élargissement de la notion d'outil — la main, les brosses et pinceaux de caractéristiques et tailles diverses, les chiffons, les éponges, les outils inventés... — ; (...) par l'amplitude ou la retenue du geste, sa maîtrise ou son imprévisibilité.

Support

S'il s'agit d'une œuvre bidimensionnelle, l'espace est celui du **support** sur lequel l'artiste intervient : une feuille, une toile, un mur etc. Durant la grande histoire de l'art, les supports ont varié selon les découvertes et les choix des artistes : le bois pour les portraits du Fayoum ou la Joconde de Léonard de Vinci, la toile en lin à la Renaissance, la soie pour certaines peintures orientales, le papier d'abord en Chine puis en Europe au Moyen Âge, le papyrus, le velin, le verre etc. Au milieu du XXe siècle, des artistes ont particulièrement cherché à travailler ce support. Ainsi, Fontana fend la toile pour dénoncer l'illusion de la peinture et rappeler la matérialité du support et Simon Hantai plie le support. L'enseignant amènera les élèves à investir l'ensemble du support (bien souvent, les élèves dessinent dans un espace réduit, sans prendre en compte l'ensemble de la feuille) et à y prêter attention et à en prendre conscience (une feuille de papier noir cartonné ne permet pas le même travail qu'une feuille de papier de soie blanche). Encore une fois, il s'agit d'ouvrir l'élève à la diversité pour lui permettre d'investir son projet.

Pour prêter attention au **support**, l'enseignant en variera :

- **les formes** : l'élève, habitué au format rectangulaire, pourra travailler sur des supports ronds tels les tondos, carrés, des supports déchirés ou découpés suivant des formes aléatoires, des supports détournés : végétaux, sols, murs, vitres, des supports en volume (objets, piliers, mobilier, etc.) ;
- **les matières** : l'élève, habitué au papier blanc et lisse sur lequel il écrit, disposera de papiers plus ou moins épais, de couleurs variées, de cartons lisses ou ondulés, de papier de soie très fragile, de papiers de récupération telles de vieilles enveloppes kraft, de calque, de papier froissé, de cartoline, papier buvard, contre-plaqué, tissus, plastiques, papier lisse mais également de supports souples dans lequel il pourra graver (feuille de métal, caoutchouc, argile, etc.) ou auquel il devra s'adapter (tissus, toile de jute, etc.) ;
- **les formats** : l'élève, habitué au format 17 x 22 ou 21 x 29,7 de la feuille de cahier, sera amené à investir des formats plus petits, voire extrêmement petits (dessiner sur un carré de 2 x 2 cm) ou sur des formats plus grands, tels que le format "raisin" 50 x 65 cm, mais également toute la diversité des formats qui l'obligeront à s'organiser : aux dimensions de la table ou de sa moitié, sur une feuille placée sur des tables regroupées obligeant à partager l'espace, voire à changer de posture (se mettre debout pour peindre, placer le support à la verticale, etc.) ;
- **la position** : verticale, horizontale..., fixe ou mouvante.

SUPPORT : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2**La représentation du monde**

- Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions.

L'expression des émotions

- Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.

SUPPORT : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3**La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre**

- Les effets du geste et de l'instrument** : les qualités plastiques et les effets visuels obtenus par la mise en œuvre d'outils, de médiums et de supports variés (...).
- La matérialité et la qualité de la couleur** : la découverte (...) des effets induits par (...) les supports, les mélanges avec d'autres médiums (...).

Outils

Les outils sont ceux du quotidien de l'élève (pinceaux, crayons de papier, stylos bille, etc.), ceux plus spécifiques (brosses, couteaux, spatules, tubes, pot, calames, fusains, plumes, pastels gras, mines graphites, etc...), ceux détournés (main, charbon de bois, brosses variées, plumes d'oiseau, craies à tableau, etc.) ou inventés (raclettes, morceaux de carton fort, pinceau rallongé par une baguette, etc.). Ils peuvent déposer de la matière (pinceau), ou creuser, graver (baguette de bois...). Tout comme le peintre Soulages qui « conçoit ses couteaux à peindre avec des morceaux de semelle de cuir, des raclettes de caoutchouc, de vieux pinceaux rigidifiés par la peinture, des tiges de bois, des planches brisées, toutes échardes dehors, d'autres encore entourées de chiffons¹⁴... », l'élève est invité à créer ses propres outils et en observer les traces.

OUTILS : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2**La représentation du monde**

- Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter.
- Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions.

OUTILS : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3**La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre**

- Les effets du geste et de l'instrument**

Temps

Dans les programmes de cycles 2 et 3, le temps est étroitement lié à la narration. **La narration est l'acte de langage par lequel on raconte quelque chose. Les éléments du langage des arts plastiques permettent ainsi de raconter de manière visuelle.** La relation entre narration et temps semble évidente lorsqu'il s'agit d'un film, d'une vidéo ou d'une bande dessinée. On accordera ainsi une attention spécifique aux effets que produisent l'accélération, le ralentissement sur la narration. On pourra également évoquer la Tapisserie de Bayeux, 70 mètres de long, réalisée au XI^e siècle qui retrace l'histoire mouvementée de la conquête du

trône d'Angleterre par Guillaume le Conquérant. **Dans le cas d'une image fixe, le spectateur (re)construit mentalement le récit**, à partir d'une répétition de formes, la mise en scène de personnages, le hors champ, une action arrêtée, une profusion de détails, une succession d'événements, l'organisation dans l'espace de l'œuvre etc. Il est possible également de faire cohabiter plusieurs temps dans un même espace, comme cela est l'usage dans les représentations du Moyen Âge. Le temps représenté dans l'œuvre peut être suggéré par un mouvement, la vitesse, par une répétition d'un même personnage évoquant un déplacement (dans les œuvres du mouvement futuriste, par exemple). Le temps peut être arrêté tel un instantané photographique (*Le Sacre de Napoléon*, David 1806-1807). L'œuvre peut rendre compte de moments fugaces (*Série des Meules*, Monet, plus d'une vingtaine de toiles vers 1890). **Le temps est également celui de la création de l'œuvre, pouvant être rendu lisible par l'artiste**. Il est également **celui qui s'écoule depuis la création de l'œuvre**, qui peut occasionner des changements, parfois voulus comme dans certains bâtiments en architecture par exemple ou encore des altérations nécessitant une restauration. **Le temps est celui de la contemplation de l'œuvre par le spectateur.**

TEMPS : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 2

La narration et le témoignage par les images

- Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner.

TEMPS : CETTE NOTION DANS LES PROGRAMMES AU CYCLE 3

La représentation plastique et les dispositifs de présentation

- La narration visuelle** : les compositions plastiques, en deux et en trois dimensions, à des fins de récit ou de témoignage, l'organisation des images fixes et animées pour raconter.

Bibliographie

Souriau E., *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 2010.

Mèredieu F. de, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Larousse éditions, 2008.

Reyt C., *Les activités plastiques*, Paris, Armand Colin, 1987.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

Lexique pour les arts plastiques : La diversité des pratiques au service du projet de l'élève

Tout comme les mots et leurs sonorités pour l'écriture, les sons et leur intensité, leur hauteur pour la musique, les arts plastiques prennent appui sur un langage spécifique. Dans les programmes, ce langage est défini par des éléments précis et explore des domaines variés :

- des pratiques bidimensionnelles (dessin, peinture, collage, etc.) ;
- des pratiques tridimensionnelles (modelage, sculpture, assemblage, installation, etc.) ;
- des pratiques artistiques de l'image fixe et animée (photographie, vidéo, création numérique).

Dès le cycle 2, l'élève est amené à explorer la diversité de ces domaines, tant dans la pratique, que dans les œuvres qu'il rencontre. Au sein de la pratique, il expérimente en réinvestissant des gestes du quotidien, et découvre d'autres possibles dans un ou plusieurs domaines. Il observe des œuvres de domaines et périodes variés. **L'enjeu est de l'amener à remettre en cause ses représentations afin qu'il puisse saisir les choix qu'il engage dans son projet.** Au cycle 3, l'élève étoffe progressivement un répertoire dans lequel il peut puiser pour mener à bien son projet et percevoir les œuvres qu'il rencontre.

Ce lexique pose quelques éléments de repères pour explorer la diversité des pratiques. Il propose des liens avec les questionnements du programme, tout en soulignant que cette relation doit être élargie à l'ensemble des domaines et des éléments du langage artistique.

Pratiques bidimensionnelles / dessin

Documents disponibles en PDF
[« La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève au cycle 2 »](#)



[« La rencontre avec les œuvres dans la formation de l'élève au cycle 3 »](#)



Dessiner est souvent perçu comme la volonté de représenter ce qui est observé de la manière la plus « juste » : un objet, un paysage, un portrait etc. Toutefois, **dès que l'on dessine, on fait des choix.** En arts plastiques, ces choix, liés à la représentation, sont appelés « écarts », que l'objet soit observé, mémorisé ou imaginé. Il s'agit de faire comprendre à l'élève que ces choix ne sont pas dus au hasard mais sont étroitement liés à l'intention de l'artiste et aux moyens dont il s'empare (outils, support etc.). Ces choix sont porteurs d'une valeur expressive. **Dessiner peut également signifier explorer des outils, des gestes, des supports sans volonté de représenter.** Le dessin est alors le lieu de formes imprévues, d'inventions graphiques, d'élaboration de langages inventés, telle l'exploration graphique réalisée par Paul Klee en 1922 sur le carnet de Nina Kandinsky¹. **Enfin, le dessin a également une autre fonction fondamentale en arts plastiques : il permet d'élaborer un projet.** Par exemple, cette fonction peut être convoquée dans le cas d'un projet tridimensionnel, en sculpture ou en architecture : l'élève peut dessiner ce qu'il projette de réaliser. Il convient alors de confronter l'intention à la réalisation, tenant compte notamment des effets induits par la matière, les matériaux, etc.

Retrouvez Éduscol sur



1. Portail Eduthèque : Paul Klee, [Page du carnet de Nina Kandinsky](#), 1922.

RÉFÉRENCE À LA PRATIQUE DU DESSIN DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 2

La représentation du monde Utiliser le dessin dans toute sa diversité comme mode d'expression. Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux (...) dimensions.	Explorer son environnement visuel pour prendre conscience de la présence du dessin et de la diversité des modes de représentation. Représenter l'environnement proche par le dessin (carnet de croquis). Explorer des outils et des supports connus, en découvrir d'autres, y compris numériques.
L'expression des émotions	Articuler dessin d'observation et d'invention, tirer parti du tracé et du recouvrement (outils graphiques, craies, encres...).
La narration et le témoignage par les images	Raconter des histoires vraies ou inventées par le dessin (...) ; Transformer un récit en une image (...).

RÉFÉRENCE À LA PRATIQUE DU DESSIN DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 3

La représentation plastique et les dispositifs de présentation La ressemblance : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation. L'autonomie du geste graphique (...)	Recherche d'imitation, d'accentuation ou d'interprétation, d'éloignement des caractéristiques du réel dans une représentation, le surgissement d'autre chose... Intervention sur les images déjà existantes pour en modifier le sens par le collage, le dessin, (...) par les possibilités des outils numériques.
La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre Les effets du geste et de l'instrument : les qualités plastiques et les effets visuels obtenus par la mise en œuvre d'outils, de médiums et de supports variés ; (...) par l'amplitude ou la retenue du geste, sa maîtrise ou son imprévisibilité.	Exploration des qualités physiques des matériaux, des médiums et des supports pour peindre ou dessiner (...). Mise en œuvre de l'amplitude ou la retenue du geste, sa maîtrise ou son imprévisibilité (désir d'agir sur le support, de laisser trace, affirmation des aspects physiques, matériels, gestuels, rythmes, vitesse, étendue ou profondeur dans son rapport aux limites, aux bords, à la matérialité du support ou du médium...).

Pratiques bidimensionnelles / peinture

Peindre est souvent considéré comme un remplissage : l'élève dessine puis colorie soigneusement la surface. Amener l'élève à peindre sans dessiner au préalable permettra de faire évoluer cette représentation. L'élève pourra ainsi faire des choix en fonction de ses intentions. **Il s'agit d'encourager l'exploration de la peinture en termes de formes, de passages d'une couleur à l'autre... L'élève découvre la diversité des couleurs et apprend à fabriquer ses propres couleurs. La peinture est également envisagée pour sa matérialité, son épaisseur.** Elle peut se déposer en couches épaisses (empâtement) ou très liquides (glacis). Elle laisse voir les gestes et les traces des outils utilisés. Tout comme le peintre Soulages qui « conçoit ses couteaux à peindre avec des morceaux de semelle de cuir, des raclettes de caoutchouc, de vieux pinceaux rigidifiés par la peinture, des tiges de bois, des planches brisées, toutes échardes dehors, d'autres encore entourées de chiffons²... », l'élève est invité à créer ses propres outils et en observer les traces.

RÉFÉRENCE À LA PRATIQUE DE LA PEINTURE DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 2

L'expression des émotions Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.	Agir sur les formes (supports, matériaux, constituants...), sur les couleurs (mélanges, dégradés, contrastes...), sur les matières et les objets : peindre avec des matières épaisses, fluides, sans dessin préalable.
--	--

RÉFÉRENCE À LA PRATIQUE DE LA PEINTURE DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 3**La représentation plastique et les dispositifs de présentation**

L'autonomie du geste graphique, pictural, sculptural : ses incidences sur la représentation, sur l'unicité de l'œuvre, son lien aux notions d'original, de copie, de multiple et de série.

Intervention sur les images déjà existantes pour en modifier le sens par le collage, le dessin, la peinture, le montage, par les possibilités des outils numériques.

La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre

Les qualités physiques des matériaux : incidences de leurs caractéristiques (porosité, rugosité, liquidité, malléabilité...) sur la pratique plastique en deux dimensions (transparences, épaisseurs, mélanges homogènes et hétérogènes, collages...)

Les effets du geste et de l'instrument.

La matérialité et la qualité de la couleur.

Exploration des qualités physiques des matériaux, des médiums et des supports pour peindre [...]

Découverte et utilisation des qualités plastiques et des effets visuels obtenus par la mise en œuvre et les interactions entre outils, médiums et supports variés.

Mise en œuvre de l'amplitude ou la retenu du geste, sa maîtrise ou son imprévisibilité [...].

Productions engageant des liens entre les qualités de la matière colorée (pigments, substances, liants, siccififs...), ses usages (jus, glacis, empâtement, couverture, aplat, plage, giclure...) ; les effets induits par les supports et les mélanges avec d'autres médiums.

Pratiques bidimensionnelles / collage

Le collage consiste dans la juxtaposition de matériaux divers, collés sur toile, carton ou papier. En 1912, dans *Nature morte à la chaise cannée*, au lieu de les représenter par la peinture, Picasso introduit deux éléments du monde extérieur, un morceau de toile cirée et une corde, introduisant une véritable réflexion sur la représentation du réel. **Il est nécessaire d'amener l'élève à prêter attention aux matières, aux couleurs des éléments qu'il associe dans un collage.** Ces questions engagent forcément une réflexion sur l'organisation de ces éléments sur le support, à la composition plastique (« Ordre, proportions, corrélations qu'ont entre elles les différentes parties d'une œuvre d'art³ »). Dans l'œuvre de Schwitters⁴, les papiers récupérés et collés sont utilisés pour leurs propriétés plastiques : la couleur, la matière, la forme. Cette utilisation du collage est renforcée par le travail à l'aquarelle et à la gouache.

Le collage permet également de jouer de ce que représente l'image, de manière onirique. L'élément collé représente alors tout autre chose que ce qu'il représentait, ainsi des fleurs de rêve peuvent être constituées par de multiples rouages⁵. Cette démarche rejoint celle des collages de Max Ernst.

3. Souriau E., *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 2010.

4. Eduthèque : Schwitters *Merzeichnung 54. Fallende Werte* (Dessin Merz 54. Valeurs en chute) 1920.

5. Souriau E., *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 2010.

RÉFÉRENCE À LA PRATIQUE DU COLLAGE DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 2**L'expression des émotions**

Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.

Repérer des matières et des matériaux dans l'environnement quotidien, dans les productions de pairs, dans les représentations d'œuvres rencontrées en classe.

Agir sur les formes (supports, matériaux, constituants...), sur les couleurs (mélanges, dégradés, contrastes...), sur les matières (...) ; coller, superposer des papiers et des images.

Observer, expérimenter des principes d'organisation et de composition plastiques : répétition, alternance, superposition, orientation, concentration, dispersion, équilibre...

La narration et le témoignage par les images

Transformer ou restructurer des images ou des objets.

Raconter des histoires vraies ou inventées par (...) la reprise ou l'agencement d'images connues, l'isolement des fragments, l'association d'images de différentes origines.

Transformer un récit en une image, en explorer divers principes d'organisation (...).

Intervenir sur une image existante, découvrir son fonctionnement, en détourner le sens.

RÉFÉRENCE À LA PRATIQUE DU COLLAGE DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 3**La représentation plastique et les dispositifs de présentation**

Les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations : (...) la transformation d'images existantes dans une visée poétique ou artistique.

Intervention sur les images déjà existantes pour en modifier le sens par le collage, le dessin, la peinture, le montage, par les possibilités des outils numériques.

Mise en œuvre, en deux et trois dimensions, de principes d'organisation et d'agencements plastiques explicites pour raconter ou témoigner.

Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace

L'hétérogénéité et la cohérence plastiques : les questions de choix et de relations formelles entre constituants plastiques divers, la qualité des effets plastiques induits.

Prise en compte des qualités formelles de matériaux, d'objets ou d'images dans leur association au profit d'un effet, d'une organisation, d'une intention (collage d'éléments hétéroclites, association d'images disparates, intrusion de perturbations...).

Les pratiques tridimensionnelles / Sculpture, modelage, assemblage, installation, *in situ*, etc.

Les pratiques tridimensionnelles sont traditionnellement **la sculpture** (retirer de la matière d'un bloc de bois, marbre, grès, etc.) et **le modelage** (modeler de l'argile mais aussi du plâtre frais, de la cire, du papier d'aluminium, du papier, etc.). **Dès le début du XXe siècle**, de nouvelles pratiques apparaissent tel l'**assemblage**, mise en relation de matières, matériaux et objets variés.

L'enjeu est d'engager l'élève à **jouer du plein et du vide, à investir l'espace**. La comparaison faite par Ernst Gombrich⁶ de sculptures égyptiennes, statiques avec le Discobole du sculpteur athénien Myron dont le corps se déploie « dans un extraordinaire effet de mouvement » permet de souligner cette relation de la sculpture à l'espace. Dans la sculpture du XXe siècle, les figures du sculpteur Henri Moore sont des blocs percés où le vide est aussi important que la matière. Un élève investissant l'argile, commence par travailler à plat, en bas-relief ou en gravant timidement des traits dans la matière. Il s'agit de l'engager à prendre de la hauteur, du volume, afin de lui permettre d'engager des choix en relation à son projet. Ce faisant, il se confronte à des questions d'**équilibre** et de **déséquilibre**, de résistance des

matériaux. Lorsque l'élève est amené à travailler la représentation en relation à la sculpture ou modelage, l'attention portée sur l'écart dans le domaine du dessin est à transférer. Dans le cas de l'assemblage, ces mêmes recherches sont à explorer. Les élèves seront amenés à s'emparer de gestes du quotidien (nouer, coller, tresser, lier etc.) pour assembler des matériaux dans de petites fabrications. La diversité des matériaux permet, comme dans le domaine du collage, de se poser des questions sur les matières, les couleurs, en travaillant par association (**homogénéité**) ou opposition (**hétérogénéité**).

Le spectateur, confronté à une sculpture, peut en faire le tour ou être restreint à un point de vue, il peut également être pris à parti : pénétrer dans certaines œuvres, dont les *Pénétrables* de Soto, ou encore entrer en relation avec celles-ci, telles les sculptures en mouvement de Tinguely. Il convient d'attirer particulièrement l'attention des élèves sur ces points, qui nécessitent de multiplier les représentations de l'œuvre, y compris par le biais de vidéos, et, chaque fois que cela est possible, de les confronter à l'œuvre elle-même. **L'installation** est un déploiement d'objets ou de sculptures dans un espace. Lorsque l'œuvre est spécialement conçue pour un lieu et entre en relation avec celui-ci, elle est nommée « *in situ* ». L'élève est amené, au sein de projets souvent collectifs, à se confronter à ces pratiques. L'enseignant pourra proposer de réaliser une sculpture en fonction d'un lieu après en avoir relevé, avec les élèves, l'ensemble des caractéristiques : la fonction mais également les émotions qui s'en dégagent et les éléments du langage plastique qui pourront être repris dans la réalisation (forme, couleurs, matières, etc.).

Ce domaine permet également d'ouvrir à l'**architecture**, en ce qu'elle est une relation entre l'espace et les matériaux. Les élèves sont invités à concevoir, non pas des maquettes abouties, mais des espaces dans lesquels ils peuvent se projeter, qu'ils peuvent investir.

RÉFÉRENCE AUX PRATIQUES EN TROIS DIMENSIONS DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 2	
La représentation du monde Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter. Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en [...] trois dimensions.	Explorer la représentation par le volume, notamment par le modelage ; explorer des outils et des supports connus, en découvrir d'autres, y compris numériques.
L'expression des émotions Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.	Repérer des matières et des matériaux dans l'environnement quotidien, dans les productions de pairs, dans les représentations d'œuvres rencontrées en classe. Modeler, creuser pour explorer le volume ; explorer les possibilités d'assemblage ou de modelage (bois, carton, argile...), la rigidité, la souplesse, en tirant parti de gestes connus : modeler, creuser, pousser, tirer, équilibrer, coller.

RÉFÉRENCE AUX PRATIQUES EN TROIS DIMENSIONS DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 3

La représentation plastique et les dispositifs de présentation La ressemblance ; l'autonomie du geste (...) sculptural ; la mise en regard ou en espace : ses modalités (présence ou absence du piédestal, du socle...) (...) l'exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres (...installation, <i>in situ</i> , l'intégration dans des espaces existants...) ; prise en compte du spectateur, de l'effet recherché (circulation, parcours, participation ou passivité du spectateur)	Mise en œuvre, en deux et trois dimensions, de principes d'organisation et d'agencements plastiques explicites pour raconter ou témoigner. Exploration des diverses modalités et lieux de présentation de sa production et de l'œuvre ; rôle du rapport d'échelle.
Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace L'hétérogénéité et la cohérence plastiques ; L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets. L'espace en trois dimensions.	Prise en compte des qualités formelles de matériaux, d'objets ou d'images dans leur association au profit d'un effet, d'une organisation, d'une intention (...). Modification des qualités physiques d'un objet, expérience de la dimension poétique qui peut ainsi être provoquée. Exploration des conditions du déploiement de volumes dans l'espace, en lien notamment avec l'architecture (équilibre et déséquilibre ; forme ouverte, fermée). Création, fabrication, transformation d'objets en lien avec des situations à forte charge symbolique ; jeux sur les relations entre formes et fonction, entre dimension symbolique et qualités plastiques ; découverte et observation dans l'environnement proche de réalisations ou de situations porteuses des questions que posent l'espace, l'objet et l'architecture.
La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre : (...) comprendre qu'en art l'objet et l'image peuvent aussi devenir matériau. Les qualités physiques des matériaux. Les effets du geste et de l'instrument.	Expérience, observation et interprétation du rôle de la matière dans une pratique plastique : lui donner forme, l'éprouver, jouer de ses caractéristiques physiques, des textures, pour nourrir un projet artistique ; identification de la part du hasard, de celle de l'intention. Exploration des qualités physiques des matériaux, des médiums et des supports pour peindre ou dessiner, pour sculpter ou construire.

Pratiques de l'image fixe et animée : photographie, vidéo, création numérique, etc.

La photographie⁷ est un enregistrement ou une mise en scène du réel. Son usage est souvent banalisé dans le quotidien des élèves. **Il s'agit de les amener à prendre conscience que la photographie implique un choix de la part de son auteur, dès la prise de vue.** Pour cela, il est possible d'engager les élèves à changer de point de vue, en se baissant ou en prenant de la hauteur, à changer l'éclairage, à cadrer au travers de feuilles de papier percées ou encore à brouiller l'image à l'aide de filtres détournés (verres, plastiques colorés, calques etc.). **Ils seront ainsi placés devant une diversité d'images qu'ils pourront choisir de garder en fonction de leur projet** (ainsi une photographie floue ou un cadrage décalé peut servir une intention). La photographie peut être objet de manipulations après prises de vue (découpage, collage, montage, traitement numérique). Ces manipulations pourront être explorées de manière traditionnelle ou numérique à l'aide de logiciels libres. Il est intéressant de faire découvrir des pratiques de photogramme (technique permettant de réaliser une photographie sans appareil, par simple contact de l'objet sur le papier sensible) et les explorations de Man Ray, le travail de cadrage et de lumière porté par Kertesz en 1928 sur la photographie intitulée *La fourchette*. Pour mémoire, une des premières photographies dont on ait connaissance date de 1827 (*Point de vue du Gras*, Nicéphore Nièpce).

La vidéo et le film d'animation seront également investis en ce qu'ils peuvent **raconter une histoire ou, sans raconter d'histoire, émouvoir par les choix de couleur, de formes etc.** Avec les élèves, il est conseillé de travailler de petites séquences vidéo (1 à 3 minutes) pour apprendre à se saisir de ces éléments, plutôt que de s'engager dans un projet long, parfois plus périlleux. Ainsi, les élèves seront amenés à raconter une courte histoire, à partir de mises en situation variées, ou à filmer des objets, des lieux sans volonté de raconter, en brouillant les repères du spectateur. On peut ici se rapporter au film *Le retour à la raison* de Man Ray datant de 1923 ou dans un autre registre, au film d'animation *Fantasia* produit par Walt Disney en 1940, notamment dans la séquence liée à la Toccata et fugue en ré mineur de Jean-Sébastien Bach. La vidéo engage une relation au temps : les images peuvent donner l'impression d'un ralenti, d'une accélération. Les élèves pourront également explorer la diversité des pratiques liées au film d'animation⁸, en faisant se mouvoir des objets ou des personnes par une série de photographies, mises en mouvement par un logiciel de montage. Ils pourront apprécier les premières expérimentations du magicien cinéaste Méliès, qui multiplie sa figure, disparaît et réapparaît sur l'image.

RÉFÉRENCE AUX PRATIQUES DE L'IMAGE FIXE ET ANIMÉE, À LA CRÉATION NUMÉRIQUE DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 2

La représentation du monde Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter.	Photographier en variant les points de vue et les cadrages ; explorer des outils et des supports connus, en découvrir d'autres, y compris numériques ; reconstituer une scène, enregistrer les traces ou le constat d'une observation.
La narration ou le témoignage par les images Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner.	Observer son environnement à l'aide de dispositifs transformant la perception (verres colorés, lentilles, loupes...).

RÉFÉRENCE AUX PRATIQUES DE L'IMAGE FIXE ET ANIMÉE, À LA CRÉATION NUMÉRIQUE DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 3

La représentation plastique et les dispositifs de présentation Les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations. La narration visuelle.	Utilisation de l'appareil photographique ou de la caméra, notamment numériques, pour produire des images intervention ; sur les images déjà existantes pour en modifier le sens par le collage, le dessin, la peinture, le montage, par les possibilités des outils numériques ; productions plastiques exprimant l'espace et le temps, également au moyen d'images animées (ralenti, accélération, séquençage...).
---	---

Bibliographie

Souriau E., *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, PUF, 2010.

Mèredieu (F. de), *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Larousse éditions, 2008.

Reyt C., *Les activités plastiques*, Paris, Armand Colin, 1987.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

Concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement en arts plastiques aux cycles 2 et 3

L'enseignement des arts plastiques est marqué par la place centrale de la pratique. Il s'agit d'amener les élèves à passer d'une pratique intuitive à une pratique réfléchie marquée par un projet personnel, à évoluer d'une pratique autozentrée vers une démarche artistique tournée vers les autres, à viser plus que des habiletés motrices, des acquisitions techniques **au service de l'expression d'une intention**.

Cet enseignement vise enfin à prolonger une appréhension sensible des œuvres par une approche raisonnée permettant de construire peu à peu une première culture artistique. « *En cycle 2, l'enseignement des arts plastiques consolide la sensibilisation artistique engagée en maternelle et apporte aux élèves des connaissances et des moyens qui leur permettront, dès le cycle 3, d'explorer une expression personnelle, de reconnaître la singularité d'autrui et d'accéder à une culture artistique partagée* ».

Comme tout autre enseignement, l'enseignement des arts plastiques vise à faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences clairement définies ; et au-delà, il ambitionne de favoriser la rencontre des élèves avec les questions que suscitent les œuvres d'art. L'enseignement des arts plastiques suppose donc **régularité et continuité**, construction de séquences et cohérence des séances. Cet enseignement ne doit rien à l'aléatoire, encore moins à l'improvisation.

La nature des séquences, leur durée et leur rythme, leur programmation sur l'année et sur le cycle, découlent du projet de parcours de formation que pense et élabore l'enseignant pour ses élèves. La qualité de l'organisation de l'enseignement est alors essentielle, dans les savoirs travaillés comme dans la fluidité des apprentissages. Structuré en séquences, le parcours de formation de l'élève en arts plastiques se construit, au cycle 2 comme au cycle 3, à partir des quatre compétences au programme, des connaissances et contenus propres aux arts plastiques – tel le langage des arts –, des différents champs de pratiques¹, et des questions au programme. La logique curriculaire du programme induit une construction des apprentissages dite par approfondissements. La nécessaire structuration des apprentissages sur chaque année du cycle suppose quant à elle de concevoir et d'organiser l'enseignement en séquences au sein d'une progression bien établie.

De façon logique, à l'instar des compétences travaillées, les trois questions au programme sont elles aussi traitées de façon curriculaire et « *donc abordées chaque année du cycle*² » à travers différentes séquences d'enseignement. L'ensemble des séquences forme un ensemble complet de la formation en arts plastiques.

Retrouvez Éduscol sur



1. Bidimensionnelles (graphiques et picturales), tridimensionnelles (sculpturales et architecturales), pratiques de la photographie et de la vidéo, pratiques de la création numérique.

2. Programme d'enseignement en arts plastiques au cycle 2 et au cycle 3.

Cohérence et articulation des séances au sein d'une séquence

Au cycle 2 comme au cycle 3, les séquences d'apprentissage invitent les élèves à développer des projets personnels. La séquence permet d'ouvrir un horizon de réflexion marqué par une ou des questions au programme et vise dans sa globalité à mettre en exergue la diversité des réponses possibles et à mettre en place quelques repères et connaissances permettant de construire une appréhension des faits de l'art et du monde qui nous entoure. Chaque séance constitue un jalon essentiel dans le questionnement posé. Mis en projet et en situation de créer et de s'exprimer, l'enfant développe une intention et apporte une réponse personnelle. Le « micro-projet » personnel élaboré et mis en œuvre lors d'une séance est doté de diverses dimensions :

- rendre compte de la réflexion de l'élève dans le cadre d'une pratique précise ;
- permettre l'acquisition d'éléments du langage plastique via notamment la mise en mots et l'attitude réflexive développée ;
- poser les conditions nécessaires à la réception d'autres productions plastiques, celles des élèves comme celles des artistes ;
- nourrir la réflexion engagée dans le cadre d'une question au programme.

C'est la **convergence de l'ensemble de ces principes d'enseignement** qui garantit l'acquisition des connaissances et des compétences attendues.

Une séquence s'organise donc à partir d'une progression qui, quels que soient les objectifs visés ou le questionnement travaillé, suppose des invariants didactiques :

- **proposer** des incitations de diverses natures ;
- **prévoir** des approches et des modalités de travail variées ;
- **viser** des acquisitions techniques, notionnelles et culturelles nombreuses.

Au sein d'une séquence, la séance, plus opérationnelle, cherche à répondre à des besoins précis et spécifiques de la séquence. De séance en séance, l'élève affine le questionnement initial, découvre ou prend conscience des différentes dimensions de la question posée dans le cadre de la séquence et construit peu à peu une réponse personnelle à un fait de l'art, à la fois dans sa pratique et par l'attitude réflexive développée tout au long de la séquence.

Amener les élèves à un comportement dynamique et une attitude opératoire qui leur permettent d'une part d'imaginer et d'inventer, d'autre part de développer pensée personnelle et esprit critique suppose que chaque séance soit tendue vers une autre et qu'elle s'ancre dans une démarche de création globale en lien étroit avec la **pédagogie de projet**.

Un exemple de séquence

À titre d'exemple, si l'on suit le fil de « *la représentation du monde* » — un des questionnements du programme —, on s'accordera sur le fait qu'à l'école il ne s'agit pas d'apprendre aux élèves à « bien » représenter et strictement selon des canons esthétiques ou des normes, mais de leur faire découvrir, explorer et comprendre la diversité des modes de représentation. En fonction d'une intention développée dans le cadre d'un projet personnel, les élèves sont amenés à faire des choix qui vont progressivement leur permettre de placer la question de la représentation du monde du côté de la production de significations. Cette ouverture à différents possibles leur permet d'interroger les codes ou conventions qui travaillent la question de la représentation en art et de prendre position vis-à-vis d'eux.

Il est donc entendu que chaque séance de la séquence doit permettre aux élèves de progresser sur leur appréhension de la question de « *la représentation du monde* » dans l'art, d'apprendre quelque chose sur ou autour de cette question.

Une séquence sur le corps en arts plastiques est proposée à des élèves de cycle 2. Aborder le questionnement sur « *la représentation du monde* » de manière progressive, différenciée et réitérée à travers l'objet « corps » pourrait dans ce sens s'organiser comme suit :

Séquence « Le corps en représentation(s) » au cycle 2

Retrouvez Éduscol sur



> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

Des situations pour créer et s'exprimer en arts plastiques aux cycles 2 et 3

« Même dans ses formes les plus modestes, le projet permet dès le cycle 2 de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle et collective, favorisant la motivation, **les intentions**, les initiatives. » Au cycle 3, « **le développement du potentiel d'invention et de création est poursuivi**. Il s'agit **de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques** et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques. »

La situation de recherche en arts plastiques

« **Donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques** », les engager dans une pratique sensible autonome de plus en plus réfléchie, suppose de les **mettre en recherche**, de les inscrire dans une quête plastique à la fois corporelle, intuitive et perceptive mais aussi raisonnée, réflexive et réfléchie. L'élève est d'autant plus impliqué dans l'action et la réflexion, d'autant plus motivé par l'acte d'invention qu'il est amené, invité, encouragé voire explicitement autorisé à penser de façon personnelle. Ainsi, il essaie, tâtonne, multiplie les expériences, met en relation, compare, développe une intention, élabore une réponse et un projet qui lui font prendre conscience de son pouvoir d'expression. Ce faisant, il découvre l'amplitude de ce pouvoir naissant et va chercher à le renforcer et à le développer. En s'engageant dans pareille expérience, il s'expose avec délectation en tant qu'être pensant.

À l'école, **la démarche artistique s'ancre dans une expérience de recherche**. Cette production peut être concrète ou verbale. Elle naît de situations pédagogiques aussi diverses qu'un temps de pratique artistique individuel ou collectif, un temps de mise en commun des productions réalisées, un moment de découverte d'une œuvre d'art ou encore une phase d'expérimentation d'un procédé. Dans tous les cas, **les productions réalisées dans le cadre des enseignements artistiques sont dans un même temps expression d'un processus de création et objet de formation dans le parcours de l'élève**.

Incitation et contrainte(s) plastique(s)

La situation de recherche en arts plastiques est donc à la fois obstacle à surmonter et champ à explorer. C'est une incitation qui donne un contexte d'action et pose un questionnement.

Elle peut prendre différentes formes : une consigne, une question, une image, un objet, un lieu à interroger. Elle peut être formulée sous la forme d'un but à atteindre. Elle peut s'accompagner de **contraintes de production** ou se traduire à elle seule par des contraintes de production précises qui inscrivent la réflexion dans un cadre spécifique. Comme l'indique Bernard-André Gaillot la finalité des contraintes plastiques est la suivante: « Le terme de "contrainte" a pu laisser croire qu'il suffisait d'imposer ou d'interdire pour créer une situation questionnante : c'est faux. La contrainte (lorsqu'elle existe) est quelle que soit sa nature, le facteur qui, dans un dispositif didactique, conduit vers l'obstacle : c'est le déclencheur du questionnement que l'on veut susciter.¹ » Les contraintes peuvent être spatiales, temporelles, matérielles, explicites ou implicites :

Exemples de contraintes dans une séquence sur le portrait (cycle 2 ou cycle 3)

TYPE DE CONTRAINE DE PRODUCTION	OBJECTIF INHÉRENT À LA CONTRAINE	EXEMPLE DE CONSIGNE
Contrainte temporelle	Libérer le geste et le tracé dans l'acte de dessiner.	Croquer une longue série de portrait en temps limité (30 secondes par portrait).
Contrainte spatiale	S'amuser des supports utilisés. Dédramatiser l'acte de dessiner.	Réaliser un portrait sur un objet ou un volume en tenant compte de la forme de celui-ci.
Contrainte matérielle	Remettre en question les stéréotypes. Élargir le champ des possibles dans le domaine des outils utilisés en arts plastiques.	Réaliser un portrait en utilisant un outil qui ne soit pas un outil scripteur.
Contrainte technique	Remettre en question les stéréotypes. Élargir le champ des possibles dans le domaine des outils utilisés en arts plastiques.	Réaliser un portrait uniquement en découplant collant des papiers de couleur aux ciseaux et sans tracés préalables.
Contrainte gestuelle	S'ouvrir à de nouvelles modalités de représentation.	Réaliser un portrait en gribouillant.
Contrainte implicite	Lire une image, en appréhender les caractéristiques essentielles et s'en saisir pour produire à son tour.	Réaliser un portrait en prolongeant un fragment proposé.
Consigne ouverte	Placer d'emblée la représentation du côté de l'expression.	Réaliser au choix le portrait d'une personne agitée, distraite, rêveuse, dispersée, indisciplinée, brouillonne, superficielle...

« Elles assument des fonctions différentes selon le moment où elles sont données, selon qu'elles sont imposées ou qu'elles émergent des conditions rencontrées. Elles fournissent des informations suffisamment ouvertes pour laisser du champ à l'action, mais également opératoires pour que chacun se mette en activité. Elles doivent être claires pour permettre à l'élève de comprendre le contexte de la tâche et ce qu'il va devoir mettre en œuvre² ».

Dans tous les cas, l'incitation proposée vise la mise en place d'un questionnement et d'un cheminement sur la représentation du monde et l'expression des émotions ; elle est à la fois inductive et moteur pour l'enfant.

L'incitation donnée conduit en effet l'élève à **développer une ou des intentions** et ainsi à **rechercher des moyens d'expression pertinents et adaptés en fonction d'un projet personnel**. Elle l'amène à adopter une attitude réflexive et réfléchie. Elle invite l'élève à la prise de risque et à l'aventure.

1. Bernard-André Gaillot, *Arts plastiques : éléments d'une didactique critique*, Éditions PUF, Paris, 2012, p. 152.

2. Document d'accompagnement 2002.

Une dynamique de co-élaboration enseignant/élève

C'est donc **une situation pédagogique ouverte** qui amène chaque élève à travailler dans un même mouvement action, invention et réflexion³. La situation proposée donne à l'enfant la possibilité de **faire des choix**. La recherche suscite chez l'élève un déplacement et une découverte. Elle crée un état d'attente et instaure un appel à l'attention. En ce sens, elle engage l'élève dans une dynamique de travail scandée par différentes étapes :

- **L'élève** appréhende la consigne et les contraintes de production dans toutes leurs dimensions. Il cherche à saisir les enjeux de la situation proposée. Il en considère les différents aspects pour faire une sorte d'état de la question. Il construit sa compréhension et son interprétation de la consigne.
- **L'enseignant** propose un cadre d'apprentissage rassurant et les étayages nécessaires.
- **L'élève** développe une réflexion, même modeste et choisit ce qu'il souhaite dire, montrer, mettre en exergue, exprimer. Il commence à construire une réponse personnelle et originale.
- **L'enseignant** instaure un dialogue qui vise à libérer la parole de l'enfant et il l'encourage à approfondir sa réflexion personnelle via la mise en place d'un questionnement adapté à la situation ou via un apport culturel.
- **L'élève** envisage comment il veut le dire et comment il va procéder pour exprimer ce qu'il souhaite: avec quel type d'image, en utilisant quels outils et matériaux, avec quel langage. Les contraintes de productions le poussent alors à être créatif. Il développe une proposition plastique singulière et originale.
- **L'enseignant** accompagne l'élève dans son désir d'agir et de s'exprimer. Il adopte une posture de retrait propice à la libération et au déploiement de l'expression de l'enfant.
- **L'élève** passe à l'action, à la phase de réalisation.
- **L'enseignant** a organisé les conditions matérielles qui lui permettent de réaliser son projet: il prolonge la possibilité de faire encore d'autres choix. Il apporte un conseil technique si besoin.
- **L'élève** réajuste son projet personnel si nécessaire. Confronté à des découvertes inattendues, à des obstacles à surmonter ou à de nouvelles idées, il adapte son intention au moment de l'action et de la réalisation.
- **L'enseignant** le rassure, l'aide à rebondir.
- **L'élève** va jusqu'au bout de son projet et verbalise ses intentions, sa démarche, son cheminement.
- **L'enseignant** fait en sorte que l'enfant « s'autorise à » et favorise le développement d'une attitude réflexive permettant le passage de la pratique aux savoirs. Il propose la découverte d'œuvres dont la problématique est en adéquation avec l'incitation plastique initiale : les élèves découvrent alors les réponses apportées par certains artistes.
- **L'élève** réfléchit aux modalités qui pourraient lui permettre de présenter, d'exposer sa réalisation.
- **L'enseignant** veille à la valorisation du travail réalisé.

3. Référence au programme de cycle 3 : La pratique plastique exploratoire et réflexive, toujours centrale dans les apprentissages, est privilégiée : action, invention et réflexion sont travaillées dans un même mouvement.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

La mini-galerie en arts plastiques : un espace pour apprendre autrement

Donner à voir ses productions, un plaisir à partager...

Lorsque l'on entre dans un établissement, il n'est pas rare de voir des productions réalisées par les élèves : dessins, peintures, collages affichés dans les couloirs, productions en volume suspendues ou posées lorsque l'espace le permet : sculptures, modelages, assemblages, etc. Cette présentation est appréciée des élèves qui peuvent ainsi partager leur travail et leur réflexion au-delà de l'espace de la classe, avec d'autres élèves, mais également avec enseignants, personnels de l'établissement, et parents. Ainsi ces affichages jouent un premier rôle primordial : la valorisation des productions des élèves. « Le professeur s'assure que les élèves prennent plaisir à donner à voir leurs productions plastiques et à recevoir celles de leurs camarades. »¹ **Cette inscription dans les programmes, dès le cycle 2, invite l'enseignant à impliquer les élèves dans la présentation des productions et à leur faire prendre conscience de la réception qu'en fera le spectateur.**

Espace dédié à la présentation des productions des élèves, au sein des établissements, la mini-galerie invite le spectateur à prendre le temps de regarder, d'explorer les différentes productions présentées. *A minima*, elle peut être matérialisée par un mur coloré, ou blanchi, un décrochement dans un espace de circulation, une alcôve, entre deux poteaux... et des indices pour la retrouver : une ligne colorée qui court le long des murs, quelques points qui ponctuent la circulation...² ³



1. Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Cycle 2.

2. La photographie présente une mini galerie réalisée avec les élèves de madame Altmayer, professeur d'arts plastiques au collège La Plante Gribbe à Pagny sur Moselle, en Meurthe et Moselle.

3. Les photographies présentent un espace d'exposition sous forme de cabane réalisé avec les élèves de cycle 3 de l'école primaire Joseph Nicolas de Delme, en Moselle, en partenariat avec le centre d'art la Synagogue de Delme.

Elle est le lieu du partage avec les spectateurs. Les élèves expérimentent la présentation de leurs productions. L'espace est pour cela situé à proximité de la salle d'arts plastiques en collège et dans un espace facilement accessible à tous à l'école primaire. L'enseignant s'y déplace avec les élèves pour mettre en scène les productions réalisées. Pour permettre aux élèves d'explorer une diversité de présentations tout au long du cycle, la mini-galerie gagne à user de moyens variés : pinces à dessin, cadres de format et couleur variées, boîtes en cartons, trépieds réalisés à partir de tasseaux, etc. Progressivement, l'école ou l'établissement peut se doter de moyens pérennes de présentation : socles, cimaises, cadres, éclairages valorisant les productions des élèves, tout en préservant l'inventivité dans les moyens de présentation. Le projet d'exposition conduit les élèves à de nouvelles réflexions : pour montrer le petit assemblage que je viens de réaliser, est-il judicieux de le poser sur le haut d'un muret, obligeant alors le spectateur à lever la tête ? Peut-on le poser sur le sol, invitant alors le spectateur à se baisser, se rapprocher pour rencontrer de près ma production ? Et pourquoi ne pas le placer à hauteur de regard sur un socle détaché du mur pour permettre au spectateur d'explorer toutes les dimensions de mon travail ? Je peux même inventer un socle, à partir d'éléments de récupération superposés, qui valoriseraient mon assemblage lui-même créé par superposition et accumulation... Toutes ces questions permettent à l'élève de prolonger la réflexion menée en classe, faisant de la mini-galerie un véritable lieu d'apprentissage.

Donner à voir ses productions, un espace pour apprendre...

Document disponible
en PDF
[« Projet de l'élève et
démarche de projet dans
l'enseignement des arts
plastiques au cycle 2 »](#)



Document disponible
en PDF
[« Projet de l'élève et
démarche de projet dans
l'enseignement des arts
plastiques au cycle 3 »](#)



Ces questions sont d'autant plus judicieuses qu'elles sont portées par les artistes, au cœur même de leur démarche. La polémique liée au monument des *Bourgeois de Calais* en est une illustration. Nous sommes au XIX^e siècle, la plupart des sculptures, présentées dans l'espace public, sont sur un imposant piédestal, qui met le spectateur à distance de l'œuvre. Rodin étonne en présentant six personnages, placés à hauteur d'homme, presque sans socle. Il souligne : « *J'avais pensé que placé très bas le groupe devenait plus familier et faisait entrer le public mieux dans l'aspect de la misère et du sacrifice, du drame.* »⁴ L'on voit que la présentation de l'œuvre est étroitement liée au projet de l'artiste. **L'artiste, lorsqu'il crée, réfléchit constamment à la manière dont l'œuvre sera donnée à voir au spectateur.**

À l'intérieur même des séquences d'enseignement se mène un travail sur la relation entre l'intention de l'élève et la réception par les spectateurs. La mini-galerie est alors un lieu permettant de prolonger cette réflexion en présentant, de manière ponctuelle, le travail de l'élève à un public élargi.

Prolonger la réflexion engagée dans le projet de l'élève

La mini-galerie s'impose dès lors comme un espace motivant en mettant à disposition des outils valorisant la présentation des productions et en favorisant l'échange avec les spectateurs au-delà de la classe. L'élève, en présentant sa production, apporte une attention particulière à l'aboutissement de son travail. Progressivement, **il prend conscience des choix qu'il engage dans cette présentation des productions.**

Par l'expérimentation, il comprend qu'une sculpture gagne à être vue sous des angles différents, qu'une vitrine met une distance avec le spectateur, qu'un cadre isole la production de l'espace qui l'environne, etc. Le professeur établit des liens avec les explorations des artistes pour soutenir cette réflexion. Ainsi, Seurat souligne le cadre, en réalisant une bande bleue foncée pointillée de violet qu'il nomme « repoussoir ». [Brancusi invente des socles qui dialoguent avec ses sculptures](#), il en fait un élément à part entière, au-delà du simple support jusqu'à proposer *La colonne sans fin*. L'enseignant veille à élargir la réflexion aux choix engagés par de nombreux artistes, remettant en cause cadres et socles, tels Piero Manzoni qui réalise avec humour *Le socle du monde (hommage à Galilée)* en 1961 ou Richard Serra qui invite à déambuler dans ses sculptures monumentales pour prendre conscience de l'espace qui les définit.

L'élève expérimente également la relation au spectateur. En accrochant des productions à hauteur de regard le long d'un couloir, il invite le spectateur à se déplacer. Il peut également le surprendre en investissant l'espace de l'établissement. Ainsi, le professeur peut inviter à réaliser, dans un projet collectif, de petits personnages graphiques sur un support papier qui seront placés avec malice pour interagir avec le spectateur : au sol, près d'une plinthe, à côté d'un interrupteur, presque cachés derrière l'encadrement d'une porte, en grappe pour entreprendre d'escalader une colonne, etc. La réflexion amène ainsi à dépasser l'espace de la mini-galerie. Elle permet d'explorer la relation entre l'œuvre et son environnement et d'investir progressivement les enjeux du [travail in situ, terme inventé par le sculpteur Buren](#) vers 1967 pour qualifier une œuvre réalisée spécifiquement pour un lieu.

Cette réflexion se précise au cycle 3 : « Poursuivant le travail entrepris en cycle 2, les élèves sont engagés, chaque fois que possible, à explorer les lieux de présentation de leurs productions plastiques ou d'œuvres, dans l'espace scolaire ou dans des lieux adaptés, pour saisir l'importance des conditions de présentation dans la réception des productions ou des œuvres. »⁵ Elle s'inscrit au cœur des questionnements :

LA PRÉSENTATION PLASTIQUE ET LES DISPOSITIFS DE PRÉSENTATION ⁶	LA FABRICATION ET LA RELATION DE L'OBJET À L'ESPACE ⁷
<ul style="list-style-type: none"> • La mise en regard et en espace : ses modalités (présence ou absence du cadre, du socle, du piédestal...), ses contextes (l'espace quotidien privé ou public, l'écran individuel ou collectif, la vitrine, le musée...), l'exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres (lieux : salle d'exposition, installation, in situ, l'intégration dans des espaces existants...). • La prise en compte du spectateur, de l'effet recherché : découverte des modalités de présentation afin de permettre la réception d'une production plastique ou d'une œuvre (accrochage, mise en espace, mise en scène, frontalité, circulation, parcours, participation ou passivité du spectateur...). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'espace en trois dimensions : découverte et expérimentation du travail en volume (modelage, assemblage, construction, installation...) ; les notions de forme fermée et forme ouverte, de contour et de limite, de vide et de plein, d'intérieur et d'extérieur, d'enveloppe et de structure, de passage et de transition ; les interpénétrations entre l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur.

Être médiateur

La présentation des productions plastiques des élèves au sein d'une mini-galerie devient ainsi un espace prolongeant les apprentissages engagés dans les séances d'enseignement. La mini-galerie est un levier pour la motivation des élèves, à condition toutefois qu'il y ait un véritable respect du travail exposé. Cela passe bien souvent par une compréhension par les spectateurs des démarches engagées. Selon les niveaux de maîtrise des élèves, il est possible d'accompagner l'exposition d'un écrit collectif ou individuel. Cette présentation peut être orale, lors de présentations à d'autres classes ou de mini-vernissages (portes ouvertes, fête d'école, réunions parents professeurs, etc.), avec rédaction d'un carton d'invitation. Enfin, quelques élèves peuvent également être chargés lors de l'accueil de personnes extérieures à l'établissement de faire découvrir l'exposition en cours, devenant alors de petits médiateurs.

Paroles d'élèves...

« Le couloir devient un petit musée réalisé par les élèves. »

Le lien ci-dessus permet d'accéder à l'enregistrement d'élèves de 6ème qui mettent en place une mini-galerie avec leur professeur dans le couloir attenant à la salle d'arts plastiques.

Il ne s'agit pas de mener ce travail pour chaque séquence mais de prolonger ponctuellement dans l'année la réflexion menée au sein même de la classe. Il est possible d'exposer l'ensemble les productions liées à un même projet ou de présenter différentes productions en variant les accrochages durant l'année scolaire, en veillant à valoriser chaque élève.

« *Ce travail se conduit dans la salle de classe, dans des espaces de l'école organisés à cet effet (mini-galeries) ou dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire.* »⁸ Les élèves accompagnent cette exposition par une médiation écrite ou orale, rendant visible les choix engagés dans la démarche et prennent conscience de la réception de la production par le spectateur.

Références bibliographiques

- Reyt C., [Le musée de classe : une ouverture sur l'imaginaire](#), Paris, Armand Colin, 1988.
 Reyt C., [Le musée de classe, un musée imaginé](#), revue *Animation & Éducation*, n° 211-212, octobre 2009.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques



Évaluation

L'évaluation en arts plastiques au cycle 2

« L'évaluation, tournée vers les élèves dans une visée essentiellement formative, accompagne les apprentissages, qui se fondent sur des propositions ouvertes favorisant la diversité des réponses. Le professeur prend appui sur l'observation des élèves dans la pratique et lors de la prise de parole, pour valoriser, encourager.¹ »

L'évaluation en arts plastiques, une évaluation pour l'apprentissage

Spécificités de l'évaluation en arts plastiques

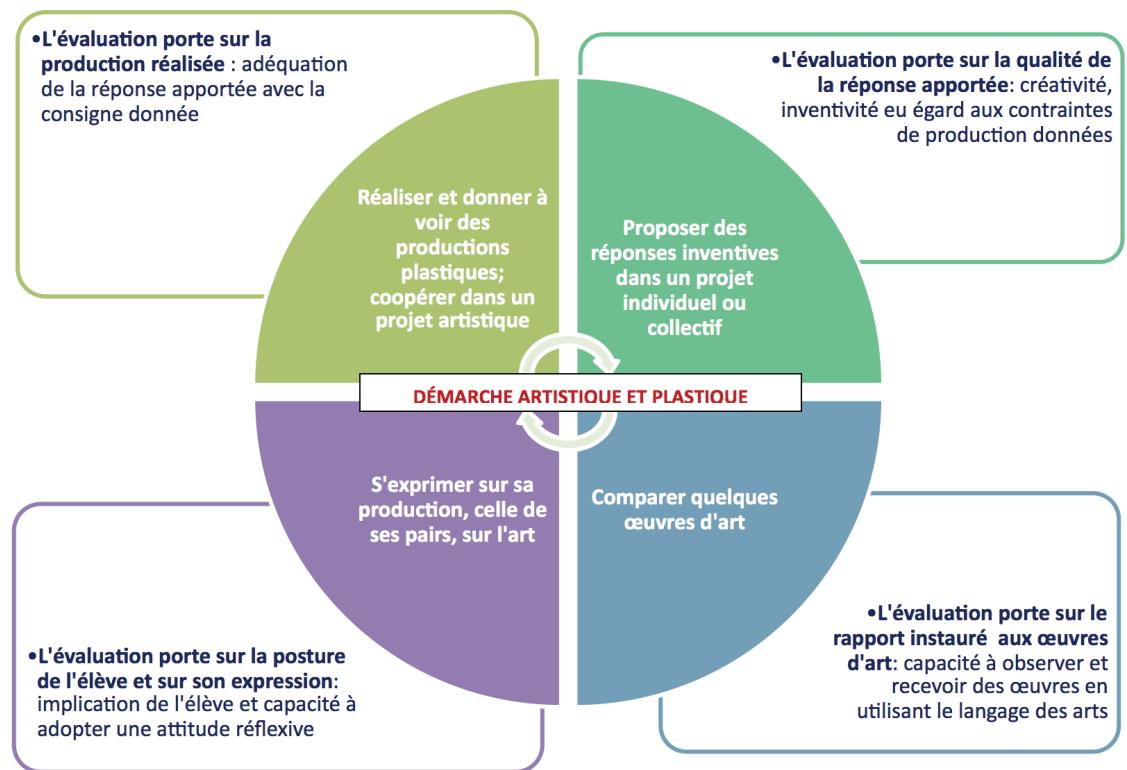
Les acquis des élèves en arts plastiques ne sont pas évalués seulement en fonction des attendus de fin de cycle² :

- Réaliser et donner à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques de natures diverses.
- Proposer des réponses inventives dans un projet individuel ou collectif.
- Coopérer dans un projet artistique.
- S'exprimer sur sa production, celle de ses pairs, sur l'art.
- Comparer quelques œuvres d'art

Autant dire que l'évaluation ne peut se résumer au contrôle de la production réalisée. Un bilan dressé à partir d'une expérience et d'une réalisation plastique finalisée ne saurait suffire à lui seul à évaluer le degré d'acquisition de l'ensemble des attendus de fin de cycle. Une telle pratique évaluative ne saurait pas non plus répondre aux exigences d'une évaluation positive et formative.

Comment donc faire en sorte que l'évaluation soit au service des apprentissages en arts plastiques ? Quelle place donner au regard porté sur les productions réalisées dans le dispositif global d'évaluation ? Quels critères de réussite retenir pour évaluer les élèves en référence à l'ensemble des acquisitions visées en arts plastiques ?

Les attendus de fin de cycle d'une part et les compétences travaillées d'autre part induisent des critères de réussite de types différents.



Dans tous les cas, on pourra s'appuyer sur la déclinaison des compétences travaillées pour définir les observables sur lesquels s'appuyer pour pouvoir évaluer les élèves en arts plastiques.

Quelques préconisations

L'évaluation porte sur la production réalisée

Il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement de goût sur une production ou de considérer la maîtrise d'une technique mais bien plutôt de porter un regard sur une dynamique artistique : considérer l'adéquation des réponses apportées avec la consigne donnée.

- Comment l'élève s'est-il emparé de la consigne donnée ?
- A-t-il effectivement été capable de produire une image, un objet, une installation en utilisant des langages plastiques variés ?

L'évaluation porte sur la qualité de la réponse apportée

L'évaluation porte sur la qualité de la réponse apportée

On cherche à mesurer le caractère inventif, l'originalité de la réponse apportée eu égard aux contraintes de production données. On apprécie la qualité du cheminement, son aptitude à se déplacer, à accepter de remettre en question les stéréotypes pour produire et s'exprimer autrement.

- A-t-il produit seul selon ses idées et ses intentions ? La démarche envisagée est-elle le fruit d'une réflexion construite et personnelle ? A-t-il cherché des modalités de représentation personnelles ?
- En quoi a-t-il su tirer parti de ses intuitions et des découvertes plastiques réalisées dans le cadre d'une phase d'exploration pour apporter une réponse personnelle ?
- Comment a-t-il utilisé les ressources expressives des matériaux, des procédés, des techniques pour s'exprimer plastiquement en répondant à l'incitation donnée et en adéquation avec son projet personnel ?
- L'élève a-t-il réinvesti des gestes, des idées, des techniques apprises antérieurement ?

L'évaluation porte sur la posture de l'élève et sur sa capacité à s'exprimer à la fois sur sa propre pratique et sur celle des autres, notamment en utilisant le langage plastique

C'est tout au long des séances que cette partie de l'évaluation est mise en œuvre. Il s'agit en effet d'apprécier l'implication de l'élève et ses aptitudes réflexives tout au long de la séquence, du projet et au sein de chaque séance. Considérer sa volonté, son plaisir de faire et de participer à un projet individuel ou collectif mais aussi sa capacité à prendre des risques, à s'interroger sur sa pratique personnelle et celle des autres et à s'auto-évaluer.

- L'élève s'est-il impliqué dans le projet individuel ou collectif ? L'a-t-il mené à son terme ?
- A-t-il osé prendre des risques et fait montre d'initiative ?
- L'élève sait-il verbaliser ses intentions, présenter son projet, expliquer les modalités de travail envisagées ?
- L'élève sait-il justifier ses choix, exposer les difficultés rencontrées et les réajustements réalisés par rapport au projet initial ?
- Accepte-t-il de s'exposer pour progresser ?
- Utilise-t-il le langage plastique pour exprimer ses émotions et s'exprimer sur les productions réalisées ?
- La démarche de l'élève est-elle marquée par une attitude réflexive ?
- Est-il capable de faire un lien entre le travail réalisé en classe et celui de certains artistes ?

L'évaluation porte sur le rapport instauré aux œuvres d'art

On mesure l'aptitude de l'élève à s'exprimer sur une œuvre ou des œuvres en utilisant le langage des arts, à établir des liens, à faire des mises en réseau, à s'approprier quelques œuvres en lien étroit avec les pratiques réalisées.

- L'élève sait-il identifier les outils, les matériaux, les supports utilisés dans une œuvre ?
- Est-il capable d'exprimer ses émotions ?
- Peut-il décrire, comparer, s'interroger sur une œuvre en utilisant un lexique approprié ?

Étroitement corrélée à l'attitude réflexive inhérente à l'activité plastique et à l'expérience sensible, l'évaluation en arts plastiques est un outil de progrès pour l'élève. Plus qu'une mesure, c'est un message qui doit l'aider à revenir sur sa pratique et/ou à opérer un déplacement.

Illustration

De la phase de réflexion et de conception à la phase de production plastique, l'enseignant reçoit les questions et les doutes des élèves de façon positive et constructive. Il invite à la verbalisation, guide et étaye ceux qui en ont besoin, voire provoque la remise en question. Il accompagne la présentation du projet réalisé ou en cours de réalisation par l'élève.

En donnant toute sa place à la parole de l'élève, l'enseignant autorise la libération d'une production verbale riche d'enseignements. Il provoque le développement d'une attitude réflexive et d'une posture auto évaluative qui diront à l'élève que l'on a toute confiance en lui pour trouver une solution et qu'on le sait capable de penser, de cheminer et de progresser. Dans tous les cas, il s'agit de donner la possibilité à l'élève d'exposer sa démarche et de présenter ses idées, de l'amener à reconstruire ou réorganiser ses connaissances en passant par le verbe, de conceptualiser, de faire apparaître des difficultés ou des obstacles qu'il risque de rencontrer ou qu'il a rencontrés dans la réalisation de son projet. Ce dont il est question, c'est donc à la fois de mesurer la capacité de l'élève à porter un regard critique sur ses propres réalisations et sur celles des autres mais aussi d'évaluer la qualité du chemin parcouru et de la démarche engagée.

Ainsi par exemple, en cycle 2, dans le cadre d'une séquence sur la représentation du corps, et après plusieurs séances destinées à *employer divers outils pour représenter* un corps justement, des élèves ont été invités à « représenter une silhouette impossible à l'encre de chine ». L'affichage des réalisations plastiques suscite de nombreux commentaires, notamment sur l'interprétation du mot « impossible » et de son rendu.



Certains élèves expliquent que pour eux « silhouette impossible » a signifié « dans une posture corporelle impossible » et justifient ainsi la réponse apportée ; d'autres indiquent qu'ils ont provoqué la distorsion d'un membre ou d'une partie du corps ; d'autres encore soulignent que pour eux, parce qu'ils en ont déjà entendu parler ou vu, une « silhouette impossible » est une silhouette abstraite ; enfin, certains élèves ont simplement, parce qu'encore enfermés dans une représentation conventionnelle du corps, réalisé une silhouette timidement déformée. Ce temps de verbalisation des idées développées, des démarches et procédures engagées mais aussi de justification des choix opérés constitue un temps fort d'évaluation formative qui porte pleinement sur la démarche plastique et artistique engagée. Ici encore, la notion de stéréotype est interrogée et permet d'introduire de nouvelles connaissances plastiques et culturelles par la découverte d'œuvres comme *L'Acrobate* de Picasso, le *Dresseur d'animaux* de Picabia ou *L'homme qui marche* de Giacometti. Le passage de l'expérience à la connaissance s'accompagne d'une nouvelle proposition de l'enseignant qui permettra cette fois d'évaluer le rapport instauré aux œuvres d'art. L'utilisation du langage plastique, l'acuité d'un regard qui s'affirme peu à peu, les liens verbalisés avec le travail des artistes sont alors autant de signes des acquisitions en cours. Comparaisons, associations, rapprochements, développements et prolongements indiquent aux élèves ce qu'il y a à retenir, leur donnent envie de reprendre leur travail et/ou d'aller plus loin, voire de renouveler les expériences. L'évaluation devient apprentissage et favorise la stabilisation des acquis.

Retrouvez Éduscol sur



Texte de référence supplémentaire

Loi d'orientation du 8 juillet 2013

« Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves :
Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une «notation-sanction» à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève (...). »

Références bibliographiques

Claude Reyt, *Les arts plastiques à l'école*, Bordas pédagogie, Paris, 2002.

Bernard André Gaillot, *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, PUF éducation et formation, Paris, 1997.

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques



Evaluation

L'évaluation en arts plastiques au cycle 3

« L'évaluation, tournée vers les élèves dans une visée essentiellement formative, accompagne les apprentissages, qui se fondent sur des propositions ouvertes favorisant la diversité des réponses. Le professeur prend appui sur l'observation des élèves dans la pratique et lors de la prise de parole, pour valoriser, encourager¹ »

L'évaluation en arts plastiques, une évaluation pour l'apprentissage

Spécificités de l'évaluation en arts plastiques

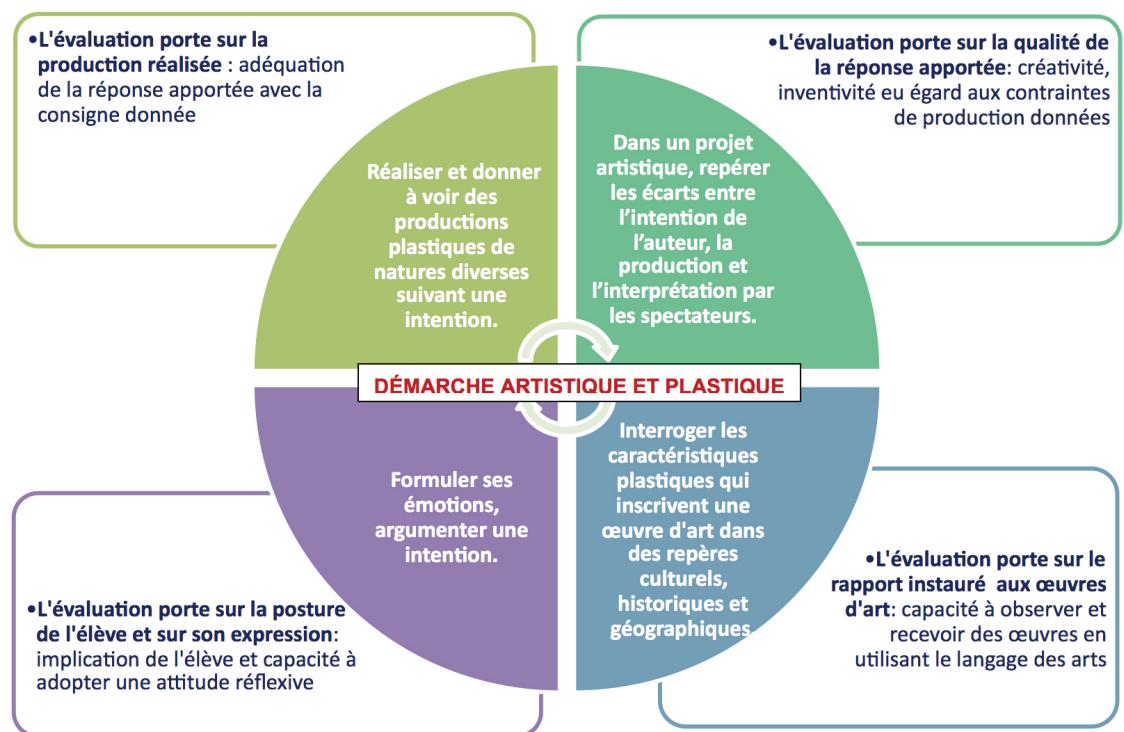
Les acquis des élèves en arts plastiques ne sont pas évalués seulement en fonction des attendus de fin de cycle² :

- Réaliser et donner à voir des productions plastiques de natures diverses suivant une intention.
- Dans un projet artistique, repérer les écarts entre l'intention de l'auteur, la production et l'interprétation par les spectateurs.
- Formuler ses émotions, argumenter une intention.
- Identifier et interroger les caractéristiques plastiques qui inscrivent une œuvre d'art dans des repères culturels historiques et géographiques.

Autant dire que l'évaluation ne peut se résumer au contrôle de la production réalisée. Un bilan dressé à partir d'une expérience et d'une réalisation plastique finalisée ne saurait suffire à lui seul à évaluer le degré d'acquisition de l'ensemble des attendus de fin de cycle. Une telle pratique évaluative ne saurait pas non plus répondre aux exigences d'une évaluation positive et formative.

Comment donc faire en sorte que l'évaluation soit au service des apprentissages en arts plastiques ? Quelle place donner au regard porté sur les productions réalisées dans le dispositif global d'évaluation ? Quels critères de réussite retenir pour évaluer les élèves en référence à l'ensemble des acquisitions visées en arts plastiques ?

Les attendus de fin de cycle d'une part et les compétences travaillées d'autre part induisent des critères de réussite de types différents.



Dans tous les cas, on pourra s'appuyer sur la déclinaison des compétences travaillées pour définir les observables sur lesquels s'appuyer pour pouvoir évaluer les élèves en arts plastiques.

Quelques préconisations

L'évaluation porte sur la production réalisée.

Il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement de goût sur une production ou de considérer la maîtrise d'une technique mais bien plutôt de porter un regard sur une dynamique artistique : considérer l'adéquation des réponses apportées avec la consigne donnée.

- Comment l'élève s'est-il emparé de la consigne donnée ?
- A-t-il effectivement été capable de produire une image, un objet, une installation en utilisant des langages plastiques variés ?

L'évaluation porte sur la qualité de la réponse apportée.

On cherche à mesurer le caractère inventif, l'originalité de la réponse apportée eu égard aux contraintes de production données. On apprécie la qualité du cheminement, son aptitude à se déplacer, à accepter de remettre en question les stéréotypes pour produire et s'exprimer autrement.

- A-t-il produit seul selon ses idées et ses intentions ? La démarche envisagée est-elle le fruit d'une réflexion construite et personnelle ? A-t-il cherché des modalités de représentation personnelles ?

- En quoi a-t-il su tirer parti de ses intuitions et des découvertes plastiques réalisées dans le cadre d'une phase d'exploration pour apporter une réponse personnelle ?
- Comment a-t-il utilisé les ressources expressives des matériaux, des procédés, des techniques pour s'exprimer plastiquement en répondant à l'incitation donnée et en adéquation avec son projet personnel ?
- L'élève a-t-il réinvesti des gestes, des idées, des techniques apprises antérieurement ?

L'évaluation porte sur la posture de l'élève et sur sa capacité à s'exprimer à la fois sur sa propre pratique et sur celle des autres, notamment en utilisant le langage plastique.

C'est tout au long des séances que cette partie de l'évaluation est mise en œuvre. Il s'agit en effet d'apprécier l'implication de l'élève et ses aptitudes réflexives tout au long de la séquence, du projet et au sein de chaque séance. Considérer sa volonté, son plaisir de faire et de participer à un projet individuel ou collectif mais aussi sa capacité à prendre des risques, à s'interroger sur sa pratique personnelle et celle des autres et à s'auto-évaluer.

- L'élève s'est-il impliqué dans le projet individuel ou collectif ? L'a-t-il mené à son terme ?
- A-t-il osé prendre des risques et fait montre d'initiative ?
- L'élève sait-il verbaliser ses intentions, présenter son projet, expliquer les modalités de travail envisagées ?
- L'élève sait-il justifier ses choix, exposer les difficultés rencontrées et les réajustements réalisés par rapport au projet initial ?
- Accepte-t-il de s'exposer pour progresser ?
- Utilise-t-il le langage plastique pour exprimer ses émotions et s'exprimer sur les productions réalisées ?
- La démarche de l'élève est-elle marquée par une attitude réflexive ?
- Utilise-t-il le langage plastique pour exprimer ses émotions et s'exprimer sur les productions réalisées ?
- L'élève prend-il en compte le spectateur dans sa production ?
- Est-il capable de faire un lien entre le travail réalisé en classe et celui de certains artistes ?

L'évaluation porte sur le rapport instauré aux œuvres d'art.

On mesure l'aptitude de l'élève à s'exprimer sur une œuvre ou des œuvres en utilisant le langage des arts, à établir des liens, à faire des mises en réseau, à s'approprier quelques œuvres en lien étroit avec les pratiques réalisées.

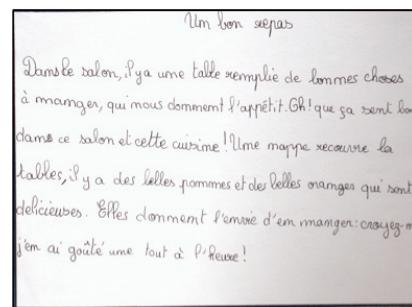
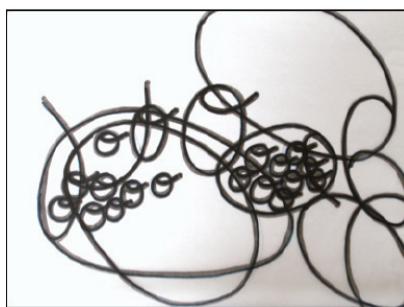
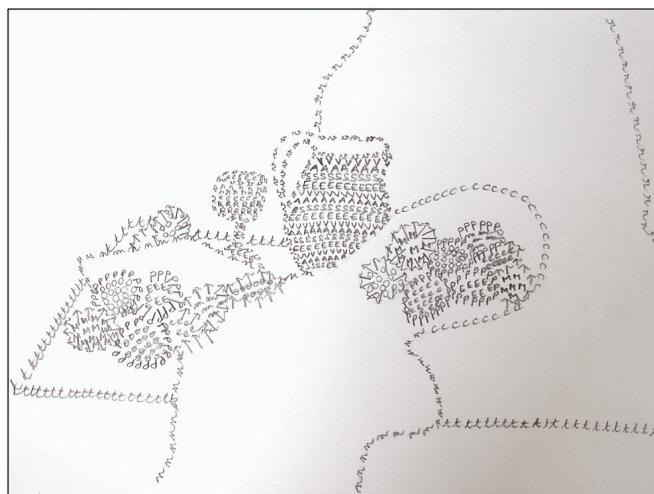
- L'élève sait-il identifier les outils, les matériaux, les supports utilisés dans une œuvre ?
- Est-il capable d'exprimer ses émotions ?
- Peut-il décrire, comparer, s'interroger sur une œuvre en utilisant un lexique approprié ?
- Peut-il prendre appui sur des éléments du langage plastique (matières, couleurs, formes, supports, outils...) pour identifier des repères historiques et géographiques inhérents à l'œuvre ?

Étroitement corrélée à l'attitude réflexive inhérente à l'activité plastique et à l'expérience sensible, l'évaluation en arts plastiques est un outil de progrès pour l'élève. Plus qu'une mesure, c'est un message qui doit l'aider à revenir sur sa pratique et/ou à opérer un déplacement.

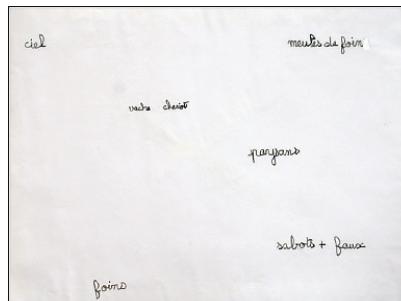
Illustration

De la phase de réflexion et de conception à la phase de production plastique, l'enseignant reçoit les questions et les doutes des élèves de façon positive et constructive. Il invite à la verbalisation, guide et étaye ceux qui en ont besoin, voire provoque la remise en question. Il accompagne la présentation du projet réalisé ou en cours de réalisation par l'élève. **En donnant toute sa place à la parole de l'élève**, l'enseignant autorise la libération d'une production verbale riche d'enseignements. Il provoque le développement d'une attitude réflexive et d'une posture auto évaluative qui diront à l'élève que l'on a toute confiance en lui pour trouver une solution et qu'on le sait capable de penser, de cheminer et de progresser. Dans tous les cas, il s'agit de donner la possibilité à l'élève d'exposer sa démarche et de présenter ses idées, de l'amener à reconstruire ou réorganiser ses connaissances en passant par le verbe, de conceptualiser, de faire apparaître des difficultés ou des obstacles qu'il risque de rencontrer ou qu'il a rencontrés dans la réalisation de son projet. Ce dont il est question, c'est donc à la fois de mesurer la capacité de l'élève à porter un regard critique sur ses propres réalisations et sur celles des autres mais aussi d'évaluer la qualité du chemin parcouru et de la démarche engagée.

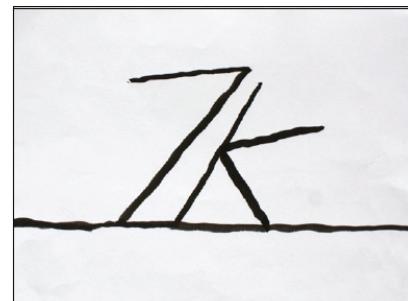
Ainsi par exemple, en cycle 3, dans le cadre d'une séquence sur l'écrit dans le domaine plastique, et après plusieurs séances destinées à faire des lettres et des signes de pures formes plastiques, des élèves ont été invités à « refaire une œuvre d'art célèbre uniquement en utilisant de l'écrit ». L'affichage des réalisations plastiques suscite de nombreux commentaires, notamment sur l'interprétation du mot « refaire » et de son rendu.



À partir de *Nature morte au rideau et cruche fleurie* de Paul Cézanne (1898)



À partir de
La sieste
de Vincent Van Gogh (1890)



À partir de
Deux femmes courant sur la plage
de Pablo Picasso (1922)

Certains élèves expliquent que pour eux « refaire avec de l'écrit » a signifié « faire apparaître les formes de l'œuvre en respectant la composition initiale et en contournant chacune d'elles avec des lettres ou des mots » et justifient ainsi la réponse apportée ; d'autres indiquent qu'ils ont préféré rédiger un texte décrivant l'œuvre choisie et de l'écrire simplement sur le support ; d'autres encore soulignent que pour eux, « refaire avec de l'écrit » a signifié remplacer chaque élément de l'œuvre par un mot le désignant ; certains élèves, encore enfermés dans une représentation conventionnelle du monde, ont rempli chaque forme présente dans l'œuvre par des lettres ou des mots ; d'autres enfin envisagent les lettres comme de pures formes qu'ils associent aux formes présentes dans l'œuvre choisie. Ce temps de verbalisation des idées développées, des démarches et procédures engagées mais aussi de justification des choix opérés constitue un temps fort d'évaluation formative qui porte pleinement sur la démarche plastique et artistique engagée. Ici encore, la notion de stéréotype est interrogée et permet d'introduire de nouvelles connaissances plastiques et culturelles par la découverte d'œuvres comme *Le miroir vivant* de Magritte, *L'œil Cacodylate* de Francis Picabia, *Je suis dans l'atelier en train de peindre* de Fromanger ou encore *A* de Novelli. Le passage de l'expérience à la connaissance s'accompagne d'une nouvelle proposition de l'enseignant qui permettra cette fois d'évaluer le rapport instauré aux œuvres d'art. L'utilisation du langage plastique, l'acuité d'un regard qui s'affirme peu à peu, les liens verbalisés avec le travail des artistes sont alors autant de signes des acquisitions en cours. Comparaisons, associations, rapprochements, développements et prolongements indiquent aux élèves ce qu'il y a à retenir, leur donnent envie de reprendre leur travail et/ou d'aller plus loin, voire de renouveler les expériences. L'évaluation devient apprentissage et favorise la stabilisation des acquis.

Texte de référence supplémentaire

Loi d'orientation du 8 juillet 2013
 « Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves :
Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une «notation-sanction» à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève (...). »

Références bibliographiques

Claude Reyt, *Les arts plastiques à l'école*, Bordas pédagogie, Paris, 2002.

Bernard André Gaillot, *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, PUF éducation et formation, Paris, 1997.

> ARTS PLASTIQUES

Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège

Comment reconnaître une progression spirale en arts plastiques ?

Cette ressource permet d'interroger de nouvelles formes de pédagogie, notamment celle dite « spirale » intrinsèque à la notion de programmes de cycle.

Elle introduit, en quelque sorte, les autres ressources portant sur la progressivité dans le cadre des nouveaux programmes d'arts plastiques, notamment celles regroupées sous l'intitulé « Des propositions de parcours de formation pour les élèves afin de définir et opérationnaliser pour le professeur la progression par approfondissement en arts plastiques ».

Si l'élève dispose de trois années pour un cycle afin de développer ses compétences, l'enseignant se doit de penser les conditions et les modalités de la mise en œuvre de la construction et de l'acquisition des savoirs dès le début du cycle.

Extraits du programme

« Toutes les questions du programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages. Les acquis sont réinvestis au cours du cycle dans de nouveaux projets pour ménager une progressivité dans les apprentissages¹.»

« Les trois questions au programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages². »

« Les questions sont travaillées tous les ans dans une logique d'approfondissement³. »

1. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 2.

2. *Ibidem*. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 3.

3. *Ibidem*. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 4.

Travailler en séquence d'arts plastiques dans le cadre nouveau d'un programme curriculaire et de cycle.

L'approche « spiralaire » en arts plastiques

« La contextualisation des savoirs, la reliance de savoirs partiels, de savoirs de partie à ceux du tout, la recherche des concepts et raisonnements communs à toute activité humaine de connaissance, voici quelles seraient les grandes directions de méthode qui devraient présider la revue générale des disciplines dans un contexte curriculaire⁴. » Roger-François Gauthier.

Dès la rentrée 2016, de nouveaux cycles apparaissent. Le cycle 3 de consolidation comprend le cours moyen première année, le cours moyen deuxième année, et la classe de sixième au collège.

Le cycle 4 des approfondissements comprend les niveaux cinquième, quatrième et troisième.

Ces nouveaux cycles sont pensés pour favoriser une progression plus souple des apprentissages, une meilleure cohérence entre les programmes de l'école élémentaire et le collège, pour réduire les interruptions qui touchent les élèves les plus fragiles. Cette nouvelle conception s'accompagne d'un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture sur lequel se fondent tous les programmes des disciplines enseignées à l'école dans la perspective d'une meilleure articulation.

Le rapprochement entre les pratiques des professeurs du premier degré et les professeurs de collège devient nécessaire pour favoriser cette continuité pédagogique. Au-delà de la didactique propre à chaque discipline, les pratiques pédagogiques doivent être réinterrogées. La recherche pédagogique traverse les deux degrés d'enseignement, car elle questionne le fonctionnement de la classe dans son ensemble, et pas seulement la simple transmission des savoirs. Elle travaille les modes de relation entre les individus, l'environnement et les conditions de travail, les mécanismes d'acquisition des connaissances, la diversité des processus d'apprentissage à travers l'exercice d'intelligences multiples.

Si le didacticien se concentre sur sa discipline à travers la transmission de notions, de concepts, de problématiques, de connaissances, le pédagogue s'interroge sur les modalités d'apprentissage à travers des situations de pratique au sein de la classe notamment celle des enchaînements entre les séquences et leur planification sur le cycle. Chaque professeur travaille à la fois les dimensions didactiques et pédagogiques.

Ainsi, la réflexion spiralaire en arts plastiques amène à se questionner sur :

- Comment repenser l'enseignement par progression, réactivation, croisement, réinvestissement ?
- Comment construire des progressions ou des parcours d'apprentissage en tenant compte des capacités cognitives des élèves, de l'introduction de savoirs nouveaux tant culturels, théoriques ou plastiques, de la complexité des questionnements, de références artistiques plus abstraites, plus conceptuelles ou plus citationnelles ?

Si les objectifs et la nature des acquis visés poursuivent dans la discipline un déploiement dans un va-et-vient entre pratique et culture artistiques, ce va-et-vient se pense et s'organise dans un projet de formation qui n'est plus celui d'une séquence, indépendante dans ses tenants et aboutissants (sur une notion, un domaine, une intention artistiques...), mais dans le continuum d'une progression spirale qui concerne autant des savoirs que des compétences qui se travaillent, se réitèrent, s'élargissent, se diversifient à l'échelle du cycle.

L'enrichissement successif des contenus, les mises en relation plus complexes, la densification des objectifs constituent les caractéristiques de l'enseignement spirale. Il invite à une démarche qui permet de concilier connaissances et compétences, en évitant l'encyclopedisme et en recherchant l'approfondissement.

Jérôme Bruner introduit l'idée de pédagogie spirale : « *les curricula devraient être établis de façon spirale en sorte que les élèves construisent de façon régulière sur ce qu'ils ont déjà appris. La métaphore de la spirale signifie qu'apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive. La progression linéaire est impropre à exprimer que pour apprendre, les retours sur le déjà vu sont nécessaires pour aller plus loin*⁵. »

Comment reconnaître une progression spirale ?

D'après Jean-Pierre Astolfi, il ne faut pas confondre la pédagogie spirale et la pédagogie circulaire. À défaut de progresser vers le concept, on tournerait simplement autour sans véritable progression. La condition pour que soit évité l'écueil du circulaire est que « *à chaque tour de spire dans l'apprentissage corresponde bien le franchissement d'un obstacle identifié*⁶ ». Il convient dès lors de concevoir une programmation temporelle à l'intérieur des cycles, par année ou par période, et une logique didactique au sein de laquelle les savoirs et les compétences sont pensés graduellement.

Dans la programmation spirale, une même notion est abordée sur trois ans à différents niveaux de complexité. En arts plastiques, les trois champs de questionnement des programmes de cycle développent des compétences artistiques : techniques et réflexives, méthodologiques et comportementales, culturelles et sociales. Ces compétences artistiques permettent aux élèves de développer les compétences travaillées indexées dans les programmes : **expérimenter, produire, créer ; mettre en œuvre un projet ; s'exprimer, analyser leur pratique, celle de leurs pairs et des artistes ; se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques et d'être sensibles aux questions de l'art.**

C'est donc aussi dans ces domaines de compétences que la progression des acquis va se développer par scansion, récurrences, régularité pour rejoindre les grands domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture auxquels chaque discipline contribue : **des langages pour penser et communiquer, des méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et les activités humaines** (volet 2 des programmes d'enseignement).

Il s'agit de mettre en cohérence les contenus, les compétences et les activités en tenant compte des particularités des élèves. L'analyse de leurs besoins permet de proposer différentes situations d'apprentissage par la prise en compte des contenus, du contexte et des éléments constitutifs du dispositif d'enseignement. Le professeur doit savoir adapter la nature des savoirs à mettre en œuvre, le modèle pédagogique convoqué, les contraintes à gérer, l'espace où se développe l'apprentissage, la durée de la séquence, la matérialité des moyens plastiques et de la production, l'organisation du travail. La programmation reste souple toujours mise en perspective avec une évaluation qui vise la régulation au service des acquis. La progression doit être centrée sur l'élève, son rythme et ses modalités d'apprentissage, ses compétences, ses difficultés.

Cette progression cible des objectifs atteignables, évaluables et prévoit une remédiation ou un approfondissement. Les attendus de fin de cycle sont des repères à viser *in fine* d'un processus qui se conduit dans la progressivité et la continuité. L'élève dispose de temps pour affirmer ses acquis et développer ses compétences.

Le professeur doit pouvoir mesurer les progrès de l'élève dans le domaine de la pratique des arts plastiques, dans la compréhension et l'analyse des faits artistiques, dans la manipulation des éléments de culture artistique et plastique, ainsi que dans la capacité à prendre part à un débat sur des questions artistiques.

Ainsi, la notion de représentation interroge le rapport entre un référent et sa reproduction, sa mise en image, son enregistrement, sa captation, sa trace.

Si l'élève pense que cette relation est naturelle, l'enseignant peut faire découvrir les modalités qui la rendent possible. Le réel peut être présenté tel quel, à travers par exemple un objet et son empreinte ; restitué à travers une photographie qui en garde l'image ; déformé par l'usage d'une focale de caméra ; interprété par des jeux de lumière, de cadrage, de points de vue ; comparé en passant d'un médium à l'autre dans un jeu d'équivalence entre l'image et le texte.

Les effets produits par la nature de la représentation modifient notre rapport au réel et revisitent celui-ci. L'artiste nous en offre une redéfinition.

C'est dans cet entre-deux que réside la part du sensible et de l'artistique. C'est dans cet entre-deux que l'élève investit le champ des recherches et propose sa propre vision.

Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège

Comment reconnaître une progression spirale en arts plastiques ?

Cette ressource permet d'interroger de nouvelles formes de pédagogie, notamment celle dite « spirale » intrinsèque à la notion de programmes de cycle.

Elle introduit, en quelque sorte, les autres ressources portant sur la progressivité dans le cadre des nouveaux programmes d'arts plastiques, notamment celles regroupées sous l'intitulé « Des propositions de parcours de formation pour les élèves afin de définir et opérationnaliser pour le professeur la progression par approfondissement en arts plastiques ».

Si l'élève dispose de trois années pour un cycle afin de développer ses compétences, l'enseignant se doit de penser les conditions et les modalités de la mise en œuvre de la construction et de l'acquisition des savoirs dès le début du cycle.

Extraits du programme

« Toutes les questions du programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages. Les acquis sont réinvestis au cours du cycle dans de nouveaux projets pour ménager une progressivité dans les apprentissages¹. »

« Les trois questions au programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages². »

« Les questions sont travaillées tous les ans dans une logique d'approfondissement³. »

Travailler en séquence d'arts plastiques dans le cadre nouveau d'un programme curriculaire et de cycle

L'approche « spirale » en arts plastiques

« La contextualisation des savoirs, la reliance de savoirs partiels, de savoirs de partie à ceux du tout, la recherche des concepts et raisonnements communs à toute activité humaine de connaissance, voici quelles seraient les grandes directions de méthode qui devraient présider la revue générale des disciplines dans un contexte curriculaire. » Roger-François Gauthier⁴.

Dès la rentrée 2016, de nouveaux cycles apparaissent. Le cycle 3 de consolidation comprend le cours moyen première année, le cours moyen deuxième année, et la classe de sixième au collège.

Le cycle 4 des approfondissements comprend les niveaux cinquième, quatrième et troisième.

¹ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 2.

² Ibidem. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 3.

³ Ibidem. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 4.

⁴ Ce que l'école devrait enseigner, Roger-François Gauthier, Paris, Édit. Dunod, 2014.

Ces nouveaux cycles sont pensés pour favoriser une progression plus souple des apprentissages, une meilleure cohérence entre les programmes de l'école élémentaire et le collège, pour réduire les interruptions qui touchent les élèves les plus fragiles. Cette nouvelle conception s'accompagne d'un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture sur lequel se fondent tous les programmes des disciplines enseignées à l'école dans la perspective d'une meilleure articulation.

Le rapprochement entre les pratiques des professeurs du premier degré et les professeurs de collège devient nécessaire pour favoriser cette continuité pédagogique. Au-delà de la didactique propre à chaque discipline, les pratiques pédagogiques doivent être réinterrogées. La recherche pédagogique traverse les deux degrés d'enseignement, car elle questionne le fonctionnement de la classe dans son ensemble, et pas seulement la simple transmission des savoirs. Elle travaille les modes de relation entre les individus, l'environnement et les conditions de travail, les mécanismes d'acquisition des connaissances, la diversité des processus d'apprentissage à travers l'exercice d'intelligences multiples.

Si le didacticien se concentre sur sa discipline à travers la transmission de notions, de concepts, de problématiques, de connaissances, le pédagogue s'interroge sur les modalités d'apprentissage à travers des situations de pratique au sein de la classe notamment celle des enchaînements entre les séquences et leur planification sur le cycle. Chaque professeur travaille à la fois les dimensions didactiques et pédagogiques.

Ainsi, la réflexion spirale en arts plastiques amène à se questionner sur :

Comment repenser l'enseignement par progression, réactivation, croisement, réinvestissement ?

Comment construire des progressions ou des parcours d'apprentissage en tenant compte des capacités cognitives des élèves, de l'introduction de savoirs nouveaux tant culturels, théoriques ou plastiques, de la complexité des questionnements, de références artistiques plus abstraites, plus conceptuelles ou plus citationnelles ?

Si les objectifs et la nature des acquis visés poursuivent dans la discipline un déploiement dans un va-et-vient entre pratique et culture artistiques, ce va-et-vient se pense et s'organise dans un projet de formation qui n'est plus celui d'une séquence, indépendante dans ses tenants et aboutissants (sur une notion, un domaine, une intention artistiques...), mais dans le continuum d'une progression spirale qui concerne autant des savoirs que des compétences qui se travaillent, se réitèrent, s'élargissent, se diversifient à l'échelle du cycle.

L'enrichissement successif des contenus, les mises en relation plus complexes, la densification des objectifs constituent les caractéristiques de l'enseignement spirale. Il invite à une démarche qui permet de concilier connaissances et compétences, en évitant l'encyclopédisme et en recherchant l'approfondissement.

Jérôme Bruner⁵ introduit l'idée de pédagogie spirale : « *les curricula devraient être établis de façon spirale en sorte que les élèves construisent de façon régulière sur ce qu'ils ont déjà appris. La métaphore de la spirale signifie qu'apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive. La progression linéaire est impropre à exprimer que pour apprendre, les retours sur le déjà vu sont nécessaires pour aller plus loin.* »

Comment reconnaître une progression spirale ?

D'après Jean-Pierre Astolfi⁶, il ne faut pas confondre la pédagogie spirale et la pédagogie circulaire. À défaut de progresser vers le concept, on tournerait simplement autour sans véritable progression. La condition pour que soit évité l'écueil du circulaire est que « *à chaque tour de spire dans l'apprentissage corresponde bien le franchissement d'un obstacle identifié* ».

⁵ *The Process of Education*, Bruner, Jérôme, Cambridge, Harward University, Press, 1960.

⁶ *L'école pour apprendre*, Astolfi, Jean-Pierre, Paris, ESF, 1992.

Il convient dès lors de concevoir une programmation temporelle à l'intérieur des cycles, par année ou par période, et une logique didactique au sein de laquelle les savoirs et les compétences sont pensés graduellement.

Dans la programmation spirale, une même notion est abordée sur trois ans à différents niveaux de complexité. En arts plastiques, les trois champs de questionnement des programmes de cycle développent des compétences artistiques : techniques et réflexives, méthodologiques et comportementales, culturelles et sociales. Ces compétences artistiques permettent aux élèves de développer les compétences travaillées indexées dans les programmes : **expérimenter, produire, créer ; mettre en œuvre un projet ; s'exprimer, analyser leur pratique, celle de leurs pairs et des artistes ; se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques et d'être sensibles aux questions de l'art.**

C'est donc aussi dans ces domaines de compétences que la progression des acquis va se développer par scansion, récurrences, régularité pour rejoindre les grands domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture auxquels chaque discipline contribue : **des langages pour penser et communiquer, des méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et les activités humaines** (volet 2 des programmes d'enseignement).

Il s'agit de mettre en cohérence les contenus, les compétences et les activités en tenant compte des particularités des élèves. L'analyse de leurs besoins permet de proposer différentes situations d'apprentissage par la prise en compte des contenus, du contexte et des éléments constitutifs du dispositif d'enseignement. Le professeur doit savoir adapter la nature des savoirs à mettre en œuvre, le modèle pédagogique convoqué, les contraintes à gérer, l'espace où se développe l'apprentissage, la durée de la séquence, la matérialité des moyens plastiques et de la production, l'organisation du travail. La programmation reste souple toujours mise en perspective avec une évaluation qui vise la régulation au service des acquis. La progression doit être centrée sur l'élève, son rythme et ses modalités d'apprentissage, ses compétences, ses difficultés.

Cette progression cible des objectifs atteignables, évaluables et prévoit une remédiation ou un approfondissement. Les attendus de fin de cycle sont des repères à viser *in fine* d'un processus qui se conduit dans la progressivité et la continuité. L'élève dispose de temps pour affirmer ses acquis et développer ses compétences.

Le professeur doit pouvoir mesurer les progrès de l'élève dans le domaine de la pratique des arts plastiques, dans la compréhension et l'analyse des faits artistiques, dans la manipulation des éléments de culture artistique et plastique, ainsi que dans la capacité à prendre part à un débat sur des questions artistiques.

Ainsi, la notion de représentation interroge le rapport entre un référent et sa reproduction, sa mise en image, son enregistrement, sa captation, sa trace.

Si l'élève pense que cette relation est naturelle, l'enseignant peut faire découvrir les modalités qui la rendent possible. Le réel peut être présenté tel quel, à travers par exemple un objet et son empreinte ; restitué à travers une photographie qui en garde l'image ; déformé par l'usage d'une focale de caméra ; interprété par des jeux de lumière, de cadrage, de points de vue ; comparé en passant d'un médium à l'autre dans un jeu d'équivalence entre l'image et le texte.

Les effets produits par la nature de la représentation modifient notre rapport au réel et revisitent celui-ci. L'artiste nous en offre une redéfinition.

C'est dans cet entre-deux que réside la part du sensible et de l'artistique. C'est dans cet entre-deux que l'élève investit le champ des recherches et propose sa propre vision.

Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège

La séquence, une unité d'enseignement opérante et structurante dans le parcours de formation de l'élève en arts plastiques

Cette ressource présente quelques repères essentiels pour penser des séquences en arts plastiques sur l'ensemble du cycle 4. Elle est complétée par d'autres ressources portant sur la conception et la structuration de la progressivité à partir de séquences en arts plastiques au cycle 4.

Le programme¹ poursuit des objectifs et des modalités portés par la discipline depuis deux générations antérieures d'instructions officielles : un fondement sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références), la proposition d'un contrat éducatif et une didactique cultivant les manières de faire « interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune »². En cela, l'enseignement conduit offre aux élèves une approche globale des arts plastiques et met en œuvre des apprentissages intégrateurs de toutes les dimensions d'une formation artistique dans l'École.

Toutefois, la dimension curriculaire des programmes actuels, portant de surcroît sur l'ensemble d'un cycle, induit une accentuation de l'approche croisée des questions : les entrées du programme, des connaissances et des notions (contenus), des champs de pratiques (dans les divers domaines constitutifs des arts plastiques ou travaillés par eux, avec différents langages plastiques), des compétences (spécifiquement artistiques et celles liées aux objectifs du Socle commun). En outre, pour le professeur, il s'agit désormais et en autonomie de concevoir une progression qui couvre l'ensemble du cycle, en opérant lui-même des choix stratégiques dans l'agencement et la complexité des apprentissages, le tout dans une logique de parcours de formation en arts plastiques.

Pour en garantir la cohérence, la fluidité des enchaînements et la perception des scissions par les élèves, ce parcours est nécessairement sous-tendu par une construction de l'enseignement en séquences.

Sommaire :

- La séquence : une unité d'enseignement structurante et opérante pour le parcours de formation de l'élève en arts plastiques
- Un premier principe : une séquence d'arts plastiques se structure autour de composantes plasticiennes, théoriques et culturelles
- Organiser une formation complète en arts plastiques par la cohérence, la diversité et l'enchaînement des séquences : concevoir un parcours de formation pour les élèves
- Second principe : la succession des séquences vise à couvrir chaque année, donc sur l'ensemble du cycle, les objectifs et les contenus du programme dans une logique de parcours de formation en arts plastiques
- Faire des choix, articuler des savoirs et des pratiques, pour tenir la qualité, la dynamique et l'intégralité de l'enseignement à servir

Extraits du programme

« Le cycle 4 poursuit l'investigation des questions fondamentales abordées dans les cycles précédents (représentation, fabrication, matérialité, présentation) en introduisant trois questionnements : "La représentation ; les images, la réalité et la fiction" ; "La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre" ; "L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur". Les questions sont travaillées tous les ans dans une logique d'approfondissement. »³

¹ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

² Ibidem.

³ Ibidem.

« [...] au niveau du professeur, il s'agit de concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle »⁴

La séquence : une unité d'enseignement structurante et opérante pour le parcours de formation de l'élève en arts plastiques

Conçus globalement pour le cycle 4, les objectifs et les contenus de formation du programme demandent au professeur d'arts plastiques d'exercer pleinement sa **responsabilité** et son **autonomie** afin **d'assurer la progression, la scansion, la régularité et la récurrence des apprentissages**.

L'organisation pédagogique dans laquelle s'insère l'enseignement des arts plastiques et les choix de mise en œuvre opérés par l'enseignant **doivent donc permettre des séquences et donc des séances régulières et fréquentes** : il s'agit **de réaliser des apprentissages continus et progressifs sur l'ensemble de l'année et du cycle**.

L'enseignement est conduit dans une logique d'approfondissement des objectifs et des contenus du programme, abordés globalement, chaque année⁵. De nouvelles connaissances sont introduites progressivement : pratiques et théoriques, ouverture sur des œuvres et démarches artistiques de référence, approches culturelles et sociales, recul réflexif sur la pratique et les œuvres, enrichissement du vocabulaire spécifique... Ce faisant, le professeur **veille chaque année du cycle aux équilibres** entre les questionnements du programme, les quatre grands champs de pratiques plastiques⁶, les compétences travaillées et les attendus de fin de cycle⁷.

Ce parcours de formation dans la discipline (approfondissement des apprentissages et diversité de situations, enchaînements et mises en perspective des savoirs, construction de repères...) **est sous-tendu par une construction de l'enseignement en séquences**.

De la qualité de l'organisation de chaque séquence, du rythme dans la succession des séquences, de leur agencement et leurs interdépendances sur l'ensemble de l'année et durant tout le cycle, découlent la cohérence et la portée de la formation donnée aux élèves. Chaque séquence permet d'investiguer progressivement les objectifs et les contenus du programme en variant les angles d'approche et les domaines, en diversifiant les savoirs abordés et en graduant les difficultés. Cette organisation soutient la découverte de la spécificité et de la pluralité des domaines constitutifs de la discipline, de leurs interactions, mais aussi de leurs métissages (dépassement des catégories traditionnelles, hybridations avec d'autres arts...). Il s'agit, à chaque étape du parcours de formation en arts plastiques, de favoriser le passage des expériences aux connaissances - qui en retour enrichissent les pratiques - en étayant les apprentissages, d'ouvrir des perspectives nouvelles de travail en dégageant des prolongements vers d'autres approches, également et ponctuellement de relier à d'autres univers artistiques, d'autres disciplines.

Nous rappellerons par ailleurs ici le caractère intrinsèquement spiralaire de la création artistique qui se nourrit sans cesse de tout, et la nécessité de ne pas mettre les connaissances en position de seule finalité, l'expérience pouvant aussi être finalité (non pas en soi et *in fine*, mais en lien permanent et équilibré avec les finalités de la connaissance).

C'est la mise en réseau des connaissances et des pratiques et des séquences entre elles, définies par les intentions pédagogiques du professeur — mais aussi en arts plastiques à partir des initiatives et des inventions suscitées par la pratique —, qui apporte à l'élève les moyens de se constituer des savoirs opérants et des compétences pour s'ouvrir au fait artistique.

Un premier principe : une séquence d'arts plastiques se structure autour de composantes plasticiennes, théoriques et culturelles [schéma 1]

⁴ *Ibidem*.

⁵ Par exemple, au cycle 4, « la représentation » n'est pas l'apanage de la classe de 5° : elle une problématique qui traverse l'ensemble des arts plastiques. De même, « l'objet et l'œuvre » ou « images, réalité et fiction » ne sont pas davantage des entrées du programme qui seraient à isoler et à travailler sur une seule année du cycle.

⁶ Bidimensionnelles (graphiques et picturales), tridimensionnelles (sculpturales et architecturales), pratiques de la photographie et de la vidéo, pratiques de la création numérique.

⁷ Sur ce point, le texte de programme ne dispose pas pour les arts plastiques d'attendus de fin de cycle. Comblant ce manque, les attendus de fin de cycle sont présentés dans les ressources accompagnement des programmes au moyen d'un document spécifique.

Si chaque séquence permet de mettre en œuvre des situations d'apprentissages spécifiques et ouvertes, aux dispositifs et objectifs variés, toutes les séquences **sont structurées au moyen de trois composantes** :

- Des composantes plasticiennes

Centrales et fondées sur la pratique artistique et les questions qu'elle sous-tend, **elles couvrent l'ensemble de la séquence ; elles s'appuient nécessairement sur la réalisation par l'élève d'un projet plastique et artistique.**

Les composantes plasticiennes se relient plus particulièrement aux compétences travaillées de l'« **Expérimenter, produire, créer** » et du « **Mettre en œuvre un projet** ». Sans s'y réduire, elles portent sur des compétences artistiques qui mobilisent notamment les domaines techniques et réflexifs.

- Des composantes théoriques

Plus ponctuelles, elles interviennent à différents moments de la séquence ; elles soutiennent ainsi la construction d'un nécessaire recul réflexif sur la pratique, ses questionnements et les savoirs auxquels elle ouvre. **Elles portent principalement au collège sur l'explicitation de la pratique dont la verbalisation est l'un des vecteurs essentiels.**

Les composantes théoriques sollicitent nombre des compétences travaillées relevant du « **S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité** ». Elles s'appuient plus particulièrement sur des compétences artistiques s'appuyant sur les domaines méthodologiques et comportementaux.

- Des composantes culturelles

Elles permettent notamment, dans des temporalités spécifiques et des activités précises⁸, de relier les apprentissages des élèves à des pratiques et des problématiques artistiques repérables dans le champ de la création. **Chaque séquence ouvre au moins sur la découverte et l'étude d'une référence artistique (œuvre, démarche, processus de création [études préalables, « work in progress » ...] relatifs à un artiste).** Plus largement, selon les questions travaillées comme l'organisation de la séquence, et à partir de groupements d'images d'œuvres et de ressources pertinentes, des liens sont établis entre des références diverses issues de différents artistes et des problématiques artistiques et culturelles⁹.

Les composantes culturelles engagent les compétences travaillées du « **Se répéter dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art** ». Plus particulièrement dans le cadre des compétences artistiques travaillées dans la discipline, elles se relient aux domaines culturels et sociaux.

Ces composantes plasticiennes, théoriques et culturelles sont nourries des compétences travaillées dans le cycle telles que définies par l'arrêté du programme. Au-delà, et comme indiqué ci-dessous, elles peuvent être structurées par le professeur au moyen de trois **grands domaines de compétences artistiques en arts plastiques** :

- Domaine des compétences artistiques techniques et réflexives ;
- Domaine des compétences artistiques méthodologiques et comportementales ;
- Domaine des compétences artistiques culturelles et sociales.

Ces trois grands domaines de compétences artistiques, également situés dans le schéma ci-après, s'ils n'apparaissent pas dans le texte du programme, procèdent bien des indications des programmes antérieurs¹⁰. Ils font l'objet d'une présentation spécifique dans une ressource dédiée aux attendus de fin de cycle et à leurs liens avec les compétences travaillées au cycle 4.

Ainsi, dans la continuité du travail de la discipline, ces nouvelles formulations des « domaines de compétences artistiques », portés dans les ressources d'accompagnement, sont adaptées au contexte curriculaire du programme.

⁸ Par exemple, des situations d'observation et analyse d'œuvres, la comparaison d'œuvres différentes, la rencontre avec l'œuvre d'art et l'artiste.

⁹ Par exemple, le dionysiaque et l'apollinien de Nietzsche, l'Ut Pictura Poesis Erit d'Horace, la mimésis, l'instant fécond de Lessing..., des récits artistiques comme l'allégorie de la caverne, le mythe de Dibutades, le Crédos du Créateur de Klee...

¹⁰ Ces compétences artistiques procèdent d'une adaptation à un programme curriculaire et de cycle de l'approche et des définitions initiées dans les programmes du lycée en 2001 et du collège en 2008 :

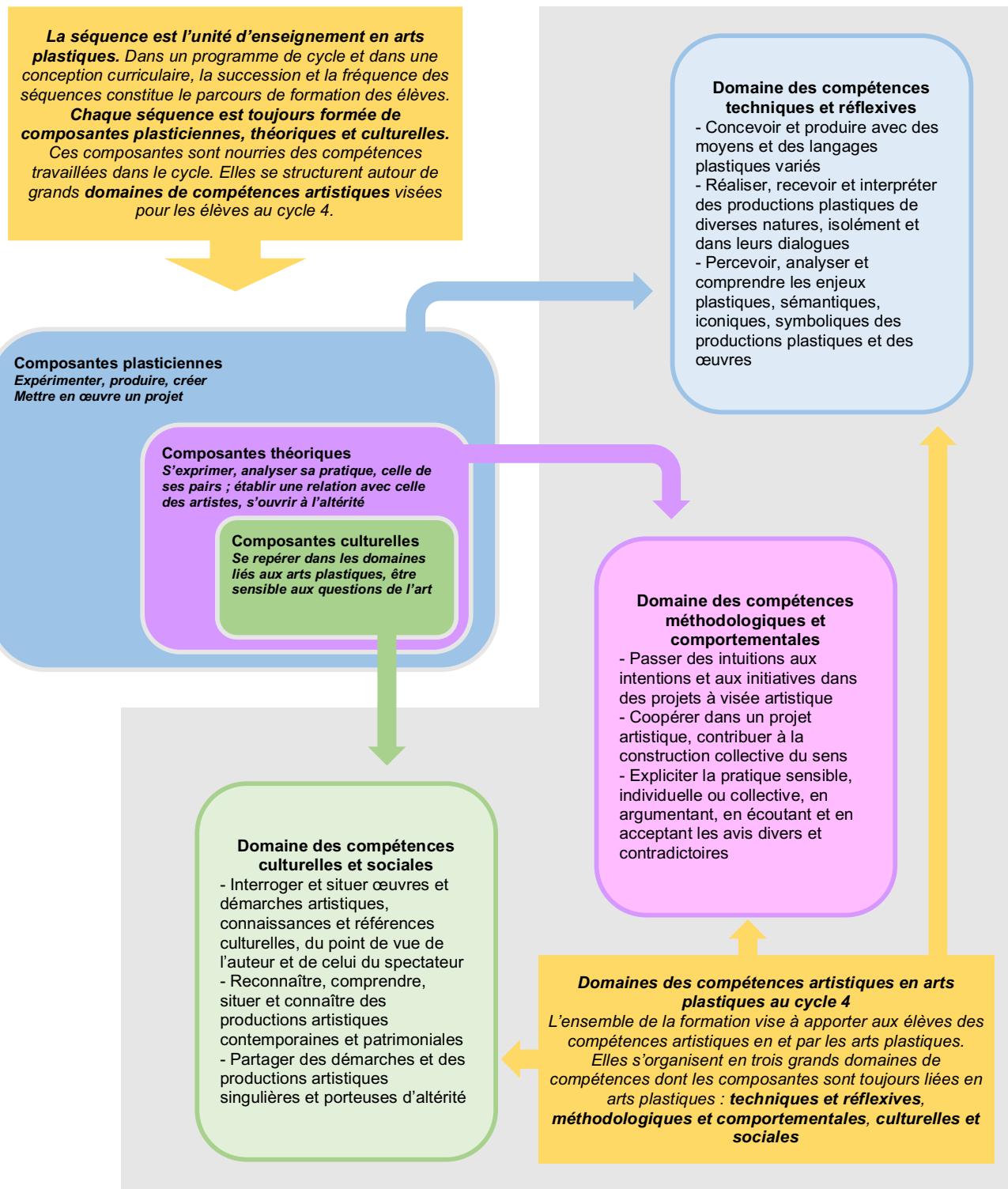
- « Compétences attendues » dans le cadre du programme de l'option facultative toutes séries de 2001 (arrêté du 20-7-2001 publié JO du 4-8-2001), déclinées en compétences artistiques, culturelles, techniques et méthodologiques ;
- « Compétences artistiques » dans le cadre du programme d'arts plastiques pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège de 2008 (arrêté du 9-7-2008 -publié au J.O. du 5-8-2008), déclinées en composantes pratique, culturelle, méthodologique et comportementale.

Dans la perspective de construction d'une progressivité des séquences programmées à échelle de l'année et du cycle, cette structuration en trois grands domaines est une aide pour les professeurs :

- Afin d'une part de permettre des interactions entre diverses compétences, attendues par la formation et nécessaires dans l'appréhension des arts plastiques, sans les cloisonner ;
- D'autre part de poser des jalons et de tisser des liens de cohérence entre les objectifs, les contenus du programme et les compétences travaillées dans le cycle et des attendus de fin de cycle.

Concernant des attendus de fin de cycle, ils ont été définis pour le cycle 2, mais l'arrêté des programmes n'en fait pas mention pour les cycles 3 et 4. À défaut d'être ainsi prescrits, ils sont fournis au moyen d'une autre ressource d'accompagnement.

Schéma 1



Organiser une formation complète en arts plastiques par la cohérence, la diversité et l'enchaînement des séquences¹¹ : concevoir un parcours de formation pour les élèves

L'ensemble des programmes étant de conception curriculaire et défini pour la totalité du cycle, il apparaît nécessaire d'interroger quelques conditions nécessaires à la mise en place de la progressivité des apprentissages et de l'investigation des contenus fixés dans le cursus scolaire.

Dans la tradition de l'École française, le programme forme **la** référence institutionnelle commune des connaissances, compétences et capacités dans une discipline donnée (comme pour l'ensemble des enseignements servis, y compris non disciplinaires). Toutefois, les programmes de chaque discipline découlent désormais en grande partie de leur contribution aux acquis visés pour le Socle commun¹² ; ils ne se vivent plus indépendamment, ne devraient plus primer sur le « commun » du Socle. De même, plus qu'auparavant, c'est au professeur qu'il revient localement — en tant qu'expert de sa discipline et pour atteindre les objectifs qui sont fixés — de penser une graduation dans l'accès aux savoirs, de maîtriser des choix de linéarité ou non dans l'appropriation de certains d'entre eux, de structurer l'organisation et la temporalité de son enseignement, de repérer et donner forme aux intersections avec d'autres disciplines pour contribuer à la transversalité et à l'interdisciplinarité.

Il s'agit bien alors pour l'enseignant, dans le domaine où il enseigne, de **concevoir un projet d'enseignement pour ses élèves** : faire des choix pour agencer des contenus et relier entre eux des apprentissages, poser des jalons et formaliser des étapes repérables par les élèves, élaborer et mettre en œuvre des dispositifs en tenant compte de la réalité des classes et du contexte de l'enseignement... Autant d'éléments qui doivent concourir à constituer **un parcours de formation pour l'élève**. On se reporterà notamment à la ressource intitulée *Enseignement des arts plastiques et projet d'enseignement*.

Si l'institution a statué sur les questions du cursus (connaissances et compétences visées par cycle et dans le continuum des cycles), la responsabilité du professeur est entière pour construire et proposer un cheminement dans les savoirs de référence fixés par le programme.

Dans ce contexte :

- Les compétences et connaissances visées pour un cycle doivent **converger** ;
- Les apprentissages et leurs modalités, les évaluations et la validation des acquis, doivent exprimer une cohésion en formant **un curriculum** (en quelque sorte le trajet/parcours adapté par l'enseignant pour ses élèves à partir des constituants du cursus/programme).

L'ensemble de cette formation vécue et appropriée par les élèves relève alors d'**un parcours** : ce parcours, c'est en quelque sorte le chemin réalisé par l'élève au moyen des dispositions prises et des choix opérés par le professeur¹³.

¹¹ Sans doute convient-il de rappeler ici brièvement quelques éléments permettant une distinction entre séquence et séance.

L'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation devait fixer le lexique à utiliser dans la production des textes réglementaires portant sur l'enseignement. Il y est stipulé la définition suivante concernant la séquence : « *Ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Note : La durée d'une séance est variable dans l'enseignement élémentaire ; elle est généralement fixée à cinquante-cinq minutes dans l'enseignement secondaire.* »

La séquence correspond au temps pédagogique, pouvant comprendre une ou plusieurs séances autour du même apprentissage. L'élaboration de la séquence induit de décider du dispositif le plus pertinent pour faire acquérir aux élèves le savoir visé. Elle comporte plusieurs étapes qui, suivant le dispositif envisagé, peuvent ou non se suivre chronologiquement. Chacune de ces étapes peut être considérée comme une séance de travail.

Au demeurant, la notion de séance correspond généralement au temps du découpage administratif de l'enseignement scolaire : ainsi, dans l'école française, précisément au collège et au lycée, une séance équivaut à un temps de 55 minutes de cours.

¹² Dès la conception des programmes, sur ce point le Conseil supérieur des programmes devait indiquer que le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture était en quelque sorte le « programme des programmes ».

¹³ Dans une certaine mesure, on peut considérer que :

- Le cursus (découpage des cycles et cadre des savoirs de référence communs des programmes) engage l'institution dans la cohérence et la continuité entre les cycles de la scolarité obligatoire ;
- Le curriculum du côté de l'enseignant procède de la construction des apprentissages et de leur programmation, la progressivité ; Inspection générale de l'Éducation nationale : Accompagnements des programmes d'arts plastiques au cycle 4 / Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège. La séquence, une unité d'enseignement opérante et structurante dans le parcours de formation de l'élève en arts plastiques.

Même si la chose n'est pas totalement nouvelle pour les professeurs d'arts plastiques, qui de longue date construisent les apprentissages dans des progressions dites par approfondissements, la perspective est désormais située à l'échelle d'un cycle et non d'une année. Cet aspect marque une rupture importante avec la structuration du programme de 2008, organisé autour de trois axes de travail distribués séparément sur chaque année du collège.

Nous reprendrons ici sommairement certains éléments rappelés par Michel Minder dans son ouvrage *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*¹⁴. En l'occurrence, l'auteur — en appui sur diverses théories et travaux en sciences de l'éducation (Vygotski, Develay, De Vecchi, Bruner...) — indique des conditions pour une complexification progressive de l'entrée des élèves dans les savoirs puis de leur maîtrise (donc tel qu'il est attendu dans un contexte curriculaire de l'enseignement) :

- L'établissement d'un cursus dit récurrent (spiralaire, progression par approfondissement, curriculum cyclique...) dans un champ de la connaissance/dans une matière scolaire implique qu'un savoir est abordé à différents moments de la formation (sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, dans un cycle de la scolarité...) ;
- Ce savoir est éclairé/approfondi de façon différente à chaque fois qu'il est travaillé/retravaillé/repris dans un réseau plus ou moins dense de notions/de connaissances/de pratiques qu'il convoque ou permet d'associer, y compris pour en élargir la perspective ;
- Dans cette approche, l'enseignant fait franchir progressivement à chacune des étapes des obstacles de plus en plus importants (permettre à l'élève de passer du tâtonnement ou de l'erreur à la maîtrise¹⁵) ;
- Elle suppose d'élaborer des situations et des conditions de l'apprentissage (ainsi que les formulations qui les initient, les encadrent ou les formalisent) adaptées au niveau des élèves comme à la complexité du savoir abordé.

Pour le professeur d'arts plastiques, mettre en œuvre un programme curriculaire de cycle (spiralaire) ne pourrait plus aujourd'hui consister à le découper en autant de séquences uniques et cloisonnées qu'il y a de grands questionnements structurant le programme¹⁶ ou de champs de pratiques plastiques et de domaines en arts plastiques¹⁷. Les uns et autres donnent des directions de travail au service d'une approche globale des arts plastiques. Il ne s'agit pas davantage de fragmenter le programme en de nombreuses « micro-séquences » (séances ?), en isolant les uns des autres les éléments constitutifs du savoir visé pour chacun des grands questionnements du programme. De même, la complexification progressive des apprentissages ne se résume pas à répéter à l'identique deux ou trois fois l'approche d'un problème unique ou l'étude d'une notion dans un cycle donné de la scolarité (refaire chaque année un exercice pourrait correspondre à cette conception).

Il y a donc une distinction à établir entre réitération (répétition) d'un savoir ou d'un même problème dans des modalités, des densités et des exigences diverses, approche encouragée par la construction spiralaire des apprentissages, et réplique (reproduction) du même exercice, de la même activité.

Du point de vue de la progressivité, il convient également de distinguer entre approche spiralaire et approche par adjonction d'objectifs : la progressivité des apprentissages en art ne se fait pas sur le seul principe d'ajout

-
- Que le parcours de formation des élèves (dans un cursus et un curriculum donnés) suppose une régularité et une progression garanties par les choix de l'enseignant.

¹⁴ Michel Minder, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant.*, Éditions DeBoeck Université, 9e édition, 2007.

¹⁵ Sur ce point, nous rappelons que depuis déjà deux générations de programmes en arts plastiques, permettre aux élèves de passer du choix aux intentions et aux initiatives est un objectif de formation dans la discipline : apprendre à faire des choix techniques ou procéduraux (dans une situation d'apprentissage donnée, dans l'investigation d'un problème, dans la mise en œuvre d'un projet plastique et artistique), cultiver et outiller les compétences nécessaires à laisser une place à l'intuition et au recul sur ses conditions comme ses effets dans le travail des élèves en arts plastiques (notamment savoir tirer parti des trouvailles, des effets produits même fortuitement), les préparer et les former à avoir des intentions et des initiatives personnelles pour sous-tendre des pratiques artistiques singulières. (« Ainsi, l'effort pédagogique de la 6e à la 3e est de nature à permettre à l'élève de passer du choix à l'initiative. » Programme d'arts plastiques pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège de 2008. Arrêté du 9-7-2008 publié au J.O. du 5-8-2008.)

¹⁶ Pour rappel : « La représentation ; images, réalité et fiction », « La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre », « L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur ».

¹⁷ Ce qui reviendrait alors à faire un enseignement spécifique du dessin, juxtaposé à ceux de la peinture, de la sculpture, de la photographie, de l'architecture, etc.

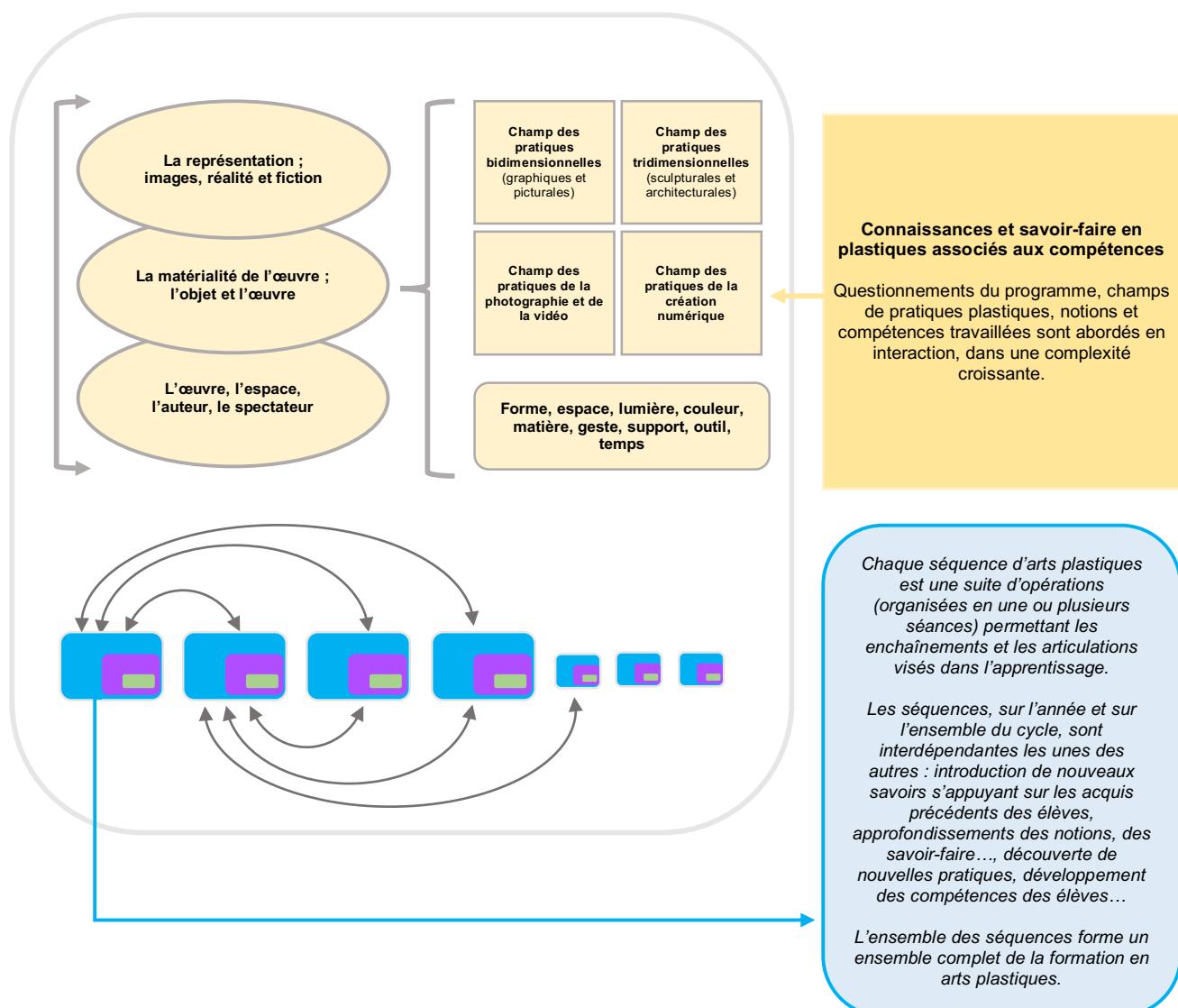
d'une quantité constante et linéaire d'objectifs nouveaux, il faut intégrer des processus de rupture (bonds, retours, détours, fulgurances, trouvailles, possibilité de « sortir du cadre » ...).

Second principe : la succession des séquences vise à couvrir chaque année, donc sur l'ensemble du cycle, les objectifs et les contenus du programme dans une logique de parcours de formation en arts plastiques [schéma 2]

Le cycle 4 est la dernière période de la scolarité obligatoire où tous les élèves reçoivent un enseignement artistique. Il s'agit de les faire accéder à des niveaux plus soutenus de la pratique artistique, à des connaissances artistiques et culturelles plus précises et à des compétences disciplinaires plus complexes. La qualité de l'organisation de l'enseignement est essentielle, dans les savoirs travaillés comme dans la fluidité des apprentissages.

La nature des séquences, leur durée et leur rythme, leur « mise en ordre » sur l'année et sur le cycle, découlent du projet de parcours de formation que pense et élabore le professeur pour ses élèves (une classe ou l'ensemble des classes d'un niveau). Structuré en séquences, ce parcours dans la discipline donne également matière et points d'appui sur le temps long de la scolarité aux approches pluridisciplinaires ou aux connexions avec d'autres arts.

Schéma 2



Faire des choix, articuler des savoirs et des pratiques, pour tenir la qualité, la dynamique et l'intégralité de l'enseignement à servir

Le programme d'arts plastiques, dans sa nature et son organisation, accorde une grande liberté au professeur pour penser et structurer son enseignement. Toutefois, cette liberté ne se confond pas avec un primat donné aux contenus qui lui conviennent pour en minorer ou en abandonner d'autres. Elle s'exprime dans l'autonomie et la responsabilité des décisions qu'il prend, dans les apprentissages qu'il élabore pour travailler l'ensemble des compétences attendues et le réseau de connaissances qui structurent la discipline.

Il doit faire des choix :

- Stratégiques pour articuler, connecter, mettre en résonance, agencer, densifier des savoirs et des notions de façon cohérente ;
- Pédagogiques en matière de dispositifs pour réaliser les objectifs qu'il fixe aux apprentissages tenus dans les séquences, en tenant toujours compte de la réalité des élèves et du contexte d'enseignement.

À titre d'exemple, si l'on suit le fil de « *la représentation* » — un des questionnements du programme —, on s'accordera sur le fait qu'au collège il ne s'agit pas d'apprendre aux élèves à « bien » représenter et strictement selon des canons esthétiques ou des normes, mais de leur faire découvrir, explorer et comprendre la diversité des modes de représentation, de les équiper des moyens sensibles, techniques et conceptuels pour soutenir des productions personnelles jouant de diverses possibilités pour représenter dans différents registres et intentions, d'appréhender et d'interroger les codes ou conventions qui travaillent la question de la représentation en art et de prendre position vis-à-vis d'eux.

Cette approche est un objectif essentiel en arts plastiques : il est bien question de faire comprendre aux élèves que l'affranchissement de l'art par rapport à une représentation qui ne serait qu'analogique du visible n'est pas une erreur ou une faute, que cet affranchissement les initie non seulement à l'art contemporain, mais introduit la réflexion sur l'art, quelle qu'en soit l'époque. Ses modalités ne relèvent pas que de l'exercice du regard et du discours sur les œuvres, elles s'enracinent dans une pratique.

Aborder le questionnement sur « *la représentation* » de manière progressive, différenciée et réitérée pourrait supposer alors :

De penser un diagnostic sur les conceptions et les repères des élèves et de travailler déjà à partir de ces constats.

Se situant du point de vue, notamment, d'un élève de 5°, on évoquera notamment ici le désir ou l'attendu de ressemblance¹⁸. Le besoin de représenter, de faire ressemblant, de produire un récit (vraisemblable) par des moyens plastiques est bien prégnant dès le plus jeune âge et se poursuit au collège. On intégrera donc assurément les convictions et conceptions premières des élèves (représentations culturelles, sociales, morales...) du rapport au visible dans une expression artistique en arts plastiques, dans le champ de l'art, plus globalement dans celui de la société.

¹⁸ Nous citerons ici les cahiers d'accompagnement des programmes d'arts plastiques de 1996-1998 : « L'activité de représentation est, depuis le jeune âge, un acte libre, ludique, qui se développe dès les premiers gestes qui aboutissent aux griffonnages, jusqu'aux tentatives les plus poussées d'imitation de la réalité. Dans ce goût pour la représentation, l'enfant utilise à des fins de réalisme tout ce qui peut contribuer à la production d'une évidence figurative comme, par exemple, la profusion de détails, les différents points de vue, la transparence, le recours au titre ou au commentaire-légende. En ce sens, son dessin est l'équivalent d'un récit. Ce souci est en effet lié au besoin de raconter, même si les représentations qu'il produit sont toujours un compromis entre une intention narrative et les moyens dont il dispose pour le faire. *Le réalisme fortuit, c'est-à-dire la découverte par l'enfant des traits de ressemblance entre ses objets tracés et les objets du monde extérieur, le conduit au réalisme délibéré, sans oublier, pour autant, le jeu possible avec les formes dont il accentuera la ressemblance à un référent extérieur, ou au contraire dont il interprétera l'écart pour en faire surgir autre chose.* À travers ce goût pour la représentation et la narration, qui fait partie du développement enfantin, sont ainsi potentiellement présentes la valeur expressive des écarts et la possibilité d'en exploiter la multiplicité de sens dans les cours d'arts plastiques. » Enseignements artistiques. Arts plastiques et éducation musicale. Programmes et accompagnement, réédition de juin 2002, Centre national de documentation pédagogique (page 30).

Lire également, pages 31 et 32. Notamment : « C'est donc par des situations d'enseignement diversifiées et par des rencontres avec des œuvres artistiques pertinentes que l'élève relativisera progressivement l'importance primordiale qu'il accorde au réalisme le plus imitatif et qu'il s'ouvrira aux diverses expressions artistiques. Ce cheminement, par-delà la classe de sixième, se poursuit les années suivantes. »

D'enrichir et d'élargir les conceptions initiales ou communes des élèves, de leur apporter les moyens et le pouvoir de les transformer.

L'accomplissement du désir de représenter le réel de façon ressemblante nécessite toujours un compromis entre les intentions et les moyens dont on dispose pour faire. De ce point de vue, le travail sur la notion de « *dispositif de représentation*¹⁹ » s'impose. Il équipe les élèves de savoir-faire et de connaissances opérants, à la fois pour réaliser des productions plastiques²⁰ personnelles, décidées et assumées, et pour percevoir des images en exerçant un regard informé. Ces savoirs sont introduits progressivement à la fois dans des séquences portant sur « *la représentation* » et sur les « *images, réalité et fiction* ». Ils favorisent la perception et la compréhension de nuances essentielles en art, notamment entre ressemblance et vraisemblance, ou de distinguer entre réalité et fiction dans la production des images artistiques et non artistiques, comme dans leur réception.

D'identifier et le choisir parmi des savoirs (champs de pratiques, notions, problématiques artistiques...) les plus pertinents pour agencer et structurer les éléments d'une progression dans l'investigation de la question de « la représentation » à l'échelle du cycle.

Il s'agit bien de faire disposer aux élèves, à l'échelle du cycle, des outils techniques et conceptuels de « *la représentation* » — prise dans sa compréhension la plus ouverte, la plus disponible et la plus opérante pour en comprendre les processus, la portée et les évolutions dans des espaces et des temps différents, des conceptions esthétiques et des cultures diverses —. À partir du fil tiré de « *la ressemblance* » pour explorer « *la représentation* » et des acquis du « *dispositif de représentation* », le professeur pourra trouver de nombreux points d'appui pour y articuler les questions de la « *narration visuelle*²¹ » et de « *l'autonomie de l'œuvre d'art vis-à-vis du monde visible*²² ».

D'introduire et d'étayer des connaissances nouvelles, en les graduant, les complexifiant, les faisant jouer avec d'autres questions.

Articuler au moment opportun, par exemple, l'investigation de « *la représentation* » à celle de « *la narration visuelle* » est source : de transferts de savoirs, donc de réitération de contenus et de compétences dans d'autres situations ; de nombreux apports techniques, conceptuels et culturels nouveaux favorisant l'autonomie et la maîtrise de la pratique plastique dans des intentions d'expression artistique, dans des dispositifs, des langages et des finalités variées.

Une telle démarche en matière de « narration visuelle » suscite de nombreuses connexions avec les univers des créations numériques, les pratiques photographiques, la vidéo, le cinéma...

De même, dans la dynamique des apprentissages conduits, équiper les élèves des outils et des dispositions nécessaires à l'exploration de problématiques liées à « *l'autonomie de l'œuvre d'art vis-à-vis du monde visible* », leur permet d'envisager et comprendre l'absence de figuration jusqu'aux diverses modalités de l'abstraction.

Dans cette dynamique, il est possible pour le professeur, notamment dans une intention de renouvellement du dispositif d'apprentissage ou dans le prolongement d'une séquence précédente, de relier la notion de ressemblance à une problématique portée par un autre questionnement du programme, par exemple « *l'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur* ». Une telle connexion engage les incidences de la relation du corps à la production artistique sur la nature même d'une représentation, de la production d'écart entre réalité observable et intention artistique par « *l'implication du corps de l'auteur* », « *les effets du geste et de l'instrument* », « *les qualités plastiques et les effets visuels obtenus*²³ ».

¹⁹ « *L'expression "dispositif de représentation" désigne non seulement l'ensemble des moyens et conditions matérielles mis en œuvre, mais aussi leur interrelation.* » » Enseignements artistiques. Arts plastiques et éducation musicale. Programmes et accompagnement (cahiers d'accompagnement des programmes d'arts plastiques de 1996-1998), réédition de juin 2002, Centre national de documentation pédagogique (page 70).

²⁰ À titre d'exemple et en référence explicite au programme, concernant les pratiques bidimensionnelles : comprendre, maîtriser et tirer parti des différences entre espace littéral et suggéré, entre espace composé et organisé. Pour les pratiques tridimensionnelles : les différences entre structure, construction et installation ; entre interventions sur le lieu, installation et *in situ*.

²¹ « *Mouvement et temporalité suggérés ou réels, dispositif séquentiel et dimension temporelle, durée, vitesse, rythme, montage, découpage, ellipse...* ». Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

²² « *L'autonomie de l'œuvre d'art, les modalités de son autoréférenciation : l'autonomie de l'œuvre vis-à-vis du monde visible ; inclusion ou mise en abyme de ses propres constituants ; art abstrait, informel, concret...* » Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

²³ Par exemple, sur les questionnements portant sur « *la matérialité de l'œuvre* », il s'agirait dans une telle conception de travailler isolément et de manière cloisonnée tous les savoirs qui lui sont liés : « *les relations entre matière, outils et gestes* », puis « *la réalité concrète d'une œuvre ou d'une production plastique* », puis « *le pouvoir de représentation ou de signification de la réalité physique globale de l'œuvre* ».

L'approche et la compréhension de « *la matérialité de l'œuvre* » sont sous-tendues notamment par l'étude de la « *transformation de la matière* », des « *qualités physiques des matériaux* », de « *la matérialité et la qualité de la couleur* ». Elles portent des savoirs de

Dans le continuum des apprentissages, leurs enchaînements, leurs articulations à des questions nouvelles abordées dès lors que les élèves disposent des moyens de leur appropriation, il s'agit bien de les **faire accéder à une conception ouverte et élargie de l'œuvre d'art, de la création artistique** :

- Par la capacité à la recevoir dans son altérité et le développement de la sensibilité pour pratiquer soi-même en risquant la singularité²⁴ ;
- Par l'acceptation des questions (de toutes les questions) que pose la création artistique ;
- En retour, par la nécessité de créer du dialogue (entre les élèves eux-mêmes, entre les élèves et le professeur, entre les élèves et les autres citoyens) à partir des questions que se posent les élèves vis-à-vis de la création artistique²⁵, tant sur les plans des pratiques artistiques et de la culture que plus globalement des manières de penser son rapport au monde et à ses contemporains²⁶.

référence en arts plastiques qu'il convient d'articuler entre eux pour, précisément, permettre aux élèves — dans des situations diverses, à partir de différentes approches plastiques, en sollicitant des opérations cognitives variées — de prendre conscience que la matérialité en art est une question : une réalité découlant d'une intentionnalité de l'artiste, à laquelle il est nécessaire d'être sensible pour reconnaître les dimensions concrètes et parfois symboliques d'une œuvre ou d'une production plastique, qu'elle est donc un objet de questionnement pour l'artiste comme pour le spectateur.

²⁴ Si l'on se réfère à l'analyse de Didier Anzieu (*Le Corps de l'œuvre*, 1981), le travail de création suppose un rapport à ce qu'il appelle le « code », un ancrage dans ce qui est admis et compris par le groupe (société). Pour Anton Ehrenzweig (*L'Ordre caché de l'art*, 1982), cette étape participe d'un processus secondaire. Pour l'un et l'autre de ces auteurs, la singularité de l'acte créateur s'inscrit dans un contexte qui place nécessairement l'auteur dans une position conflictuelle et difficile. Gageons qu'il en est de même, toute proportion gardée, pour les élèves d'un cours d'arts plastiques. L'enseignant d'arts plastiques devrait donc aider l'élève à reconnaître et à assumer le risque de la singularité.

²⁵ En la matière, sur cette question essentielle dans de nombreux arts qu'est celle de la représentation, il s'agit de conditions nécessaires, non à contredire les considérations ou les acquis dont les élèves sont porteurs (par culture, par tradition, par structuration ou appartenance sociales...), mais à ancrer le concept même de représentation dans des savoirs et à l'outiller des opérations engagées par une réflexion sur lui. En arts plastiques, de déjà longue histoire, les enjeux du travail sur la représentation ne sont plus réductibles à un enseignement du faire ressemblant, d'un primat de l'excellence de certains moyens techniques pour l'imitation d'une réalité observée. A *contrario*, ils ne s'évertuent pas à battre en brèche cette possibilité, à en oblitérer l'histoire et les qualités dans l'histoire même de la maîtrise artistique, ses continuités, ses ruptures, ses actualisations. Travailler et faire travailler la représentation c'est bien la saisir dans les questions qu'elle pose et dans ce quelle permet d'ouvrir sur les évolutions des pratiques artistiques : faire comprendre que l'affranchissement de l'art par rapport à une représentation du réel qui ne serait qu'analogique initie non seulement à la modernité et à l'art de notre temps, mais engage à la réflexion sur l'art, quelle qu'en soit l'époque. Par l'investigation des connaissances et des pratiques liées en arts plastiques à la représentation, le professeur fait investiguer à ses élèves des savoirs (plasticiens, théoriques, culturels) permettant de comprendre ce qui dans l'art est facteur de dynamisme. C'est travailler à indiquer comment se sont renouvelées des questions, à faire éprouver la portée et la stimulation de l'invention et de l'innovation en art, à permettre concrètement d'accéder au sens des transformations de la pensée dans l'art et de la société par l'art, quels que soient l'époque et le lieu.

²⁶ Sur ces divers aspects, nous recommandons la lecture de Christian Ruby : *Devenir contemporain ? La couleur du temps au prisme de l'art contemporain*, Paris, Le Félin, 2007 ; *L'âge du public et du spectateur, Essai sur les dispositions esthétiques et politiques du public moderne*, Bruxelles, La Lettre volée, 2007 ; *Un modèle d'éducation esthétique : Friedrich von Schiller (1759-1805)*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006 ; *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège

Des propositions de parcours de formation pour les élèves afin de définir et opérationnaliser pour le professeur la « progression par approfondissement » en arts plastiques

Cette ressource conçue par une équipe d'enseignants d'arts plastiques de l'académie de Lille, sous la direction de Patricia Marszal IA-IPR, propose des scénarios d'organisations pédagogiques au cycle 4 en reprenant les questionnements du programme d'arts plastiques. Ceux-ci sont déclinés de manière spirale en classe de cinquième, de quatrième, de troisième et dans une logique d'approfondissement des problématiques artistiques soulevées par les notions du programme. Chaque proposition de problématisation s'accompagne d'une amorce de situation de cours de pratique plastique trouvant ses fondements chaque fois dans une ou plusieurs œuvres d'art convoquée à dessein.

La méthode employée n'est pas exhaustive. Elle invite à un cheminement possible à travers des questions qui méritent d'être approfondies tout au long de la scolarité.

Sommaire

Rappel des acquis attendus au cycle 3

Présentation des scénarios d'organisation pédagogique des parcours de formation par approfondissement au cycle 4

Intitulés des ressources de scénarios d'organisation pédagogique au cycle 4

En perspective

Rappel des acquis attendus au cycle 3

Les élèves ont pratiqué les arts plastiques. Ils ont appris à observer, à analyser, à comprendre les créations artistiques, ont manipulé des éléments de culture plastique et artistique. Ils reconnaissent certaines caractéristiques qui inscrivent une œuvre dans une aire géographique ou culturelle, dans un temps historique proche ou lointain. Ils ont appris à prendre part au débat sur le fait artistique en donnant à voir leurs propres productions, ils sont capables de recevoir les œuvres des artistes dans le respect de l'altérité en comprenant leurs démarches.

À travers la représentation plastique et les dispositifs de présentation¹, les élèves ont commencé à prendre conscience de la valeur expressive de l'écart entre un référent (principalement dans le monde visible) et sa représentation (par des moyens plastiques). Ils savent figurer un motif dans une variété d'interprétations. Ils ont fabriqué des images, savent reconnaître des médiums. Ils racontent des histoires en composant des séquences visuelles. Ils mettent en relation des espaces et des œuvres. Ils s'interrogent sur leurs conditions d'exposition et sur les effets sur le spectateur en montrant leurs propres productions.

À travers la fabrication et la relation entre l'objet et l'espace², les élèves ont opéré des choix parmi des constituants plastiques divers et en ont mesuré les effets.

Ils ont réalisé des mises en scène d'objets en interrogeant leurs différents statuts. L'espace en trois dimensions a été exploré par notamment l'expérimentation du travail en volume.

À travers la sensibilité à la matérialité de la production plastique et aux constituants de l'œuvre³, les qualités physiques des matériaux, les choix techniques, les effets des gestes plastiques et des instruments ont été identifiés dans un rapport à la production personnelle de l'élève comme dans l'étude et la rencontre sensible des œuvres.

La couleur dans ses dimensions optique, physique, chimique, spatiale, sensorielle a été appréhendée.

Présentation des scénarios d'organisation pédagogique au cycle 4

À partir des découvertes opérées durant le cycle précédent, de nouvelles questions apparaissent qui réinvestissent des notions déjà travaillées. Il est par conséquent nécessaire de tenir compte des acquisitions des élèves afin de poursuivre la logique d'approfondissement mise en œuvre en sixième dans la continuité de la classe de CM1 et de CM2.

Les trois parties qui suivent, traitées dans des documents spécifiques, tentent d'identifier quelques questions artistiques en lien avec les trois entrées des contenus de programme du cycle 4. Une œuvre de référence est choisie par niveau qui se prête à l'exploration d'une problématique enseignable dans une visée de complexification des démarches, des concepts, des notions travaillées par les élèves. Chaque œuvre problématisé ces notions à des niveaux différents de la classe de cinquième à la classe de troisième.

Intitulés des ressources de scénarios d'organisation pédagogique au cycle 4

- **Partie 1. Questionnement au cycle 4 : La représentation ; images ; réalité et fiction**
- **Partie 2. Questionnement au cycle 4 : La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre**
- **Partie 3. Questionnement au cycle 4 : L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur**

¹ Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 3.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

En perspective

Au regard des attendus de fin de cycle 4, à travers l'expression d'une pratique personnelle réflexive des arts plastiques, les élèves ont observé, analysé, compris certaines des créations artistiques bi et tridimensionnelles dans une pluralité de langages plastiques explorés lors d'expérimentations.

Ayant manipulé des éléments de culture plastique et artistique pour prendre part au débat sur le fait artistique, ils ont appris à développer des compétences techniques et réflexives dans un va-et-vient entre la culture, la théorie et la pratique plastique.

À travers l'acquisition de compétences méthodologiques et comportementales, ils développent désormais une intelligence sensible dans une démarche intentionnelle de projet.

En interrogeant les œuvres d'art et les démarches des artistes, ils sont capables de reconnaître, situer et comprendre les grands repères culturels de notre société en tant que créateur et spectateur.

Désormais outillés, grâce notamment à la rencontre avec les œuvres et les artistes comme à la maîtrise des langages et à leurs codes, ils ont appris à porter un regard curieux sur l'environnement artistique et culturel visant l'autonomie dans leur rapport aux lieux de création et de diffusion culturels.

Par là même, les compétences qu'ils ont travaillées au sein de l'enseignement des arts plastiques au collège participent pleinement à l'éducation du citoyen poursuivie par l'atteinte du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, par le Parcours citoyen, comme par le Parcours d'éducation artistique et culturelle.

Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège

Des propositions de parcours de formation pour les élèves afin de définir et opérationnaliser pour le professeur la « progression par approfondissement » en arts plastiques.

Partie 1. Questionnements au cycle 4 : La représentation ; images, réalité et fiction¹

La ressemblance

Extrait du programme :

« La ressemblance : le rapport au réel et la valeur expressive de l'écart en art ; les images artistiques et leur rapport à la fiction, notamment la différence entre ressemblance et vraisemblance. »²

Parcours et acquis des élèves :

Le cycle 2 a conduit les élèves à cultiver et canaliser leur désir de « **représentation du monde** » et, entre autres, à prendre conscience de la présence du dessin et de la diversité des modes de représentation dans leur environnement.

« Entre six et neuf ans, l'enfant investit dans ses productions l'envie de représenter le monde qui l'entoure. Progressivement, il prend conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit (ce moment où l'élève pense qu'il ne sait pas dessiner). L'enjeu est de l'amener à garder un regard ouvert à la pluralité des représentations, au-delà d'une représentation qu'il considère comme juste, car ressemblant à ce qu'il voit ou à ce qui fait norme. »³

Au cycle 3, les élèves ont appris à faire l'expérience de la représentation avec divers moyens plastiques et, notamment, en dessinant dans des approches et des situations variées. Ils ont pris conscience de l'écart entre un modèle observé ou imaginaire et leur production. Ils se sont rendus disponibles à tirer parti de cet écart et des découvertes qu'ils font dans l'usage des langages plastiques.

« La représentation plastique et les dispositifs de présentation : les élèves distinguent progressivement ce qui, dans leur désir de reproduire le réel, relève du hasard et ce qui manifeste leurs choix, leur volonté. Afin de compléter de premières acquisitions techniques, ils sont conduits par le professeur à explorer les possibilités créatives liées à la reproduction ou au travail en série, ainsi qu'à l'organisation d'images pour sous-tendre un récit ou un témoignage. »⁴

¹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

² Ibidem.

³ Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

⁴ Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

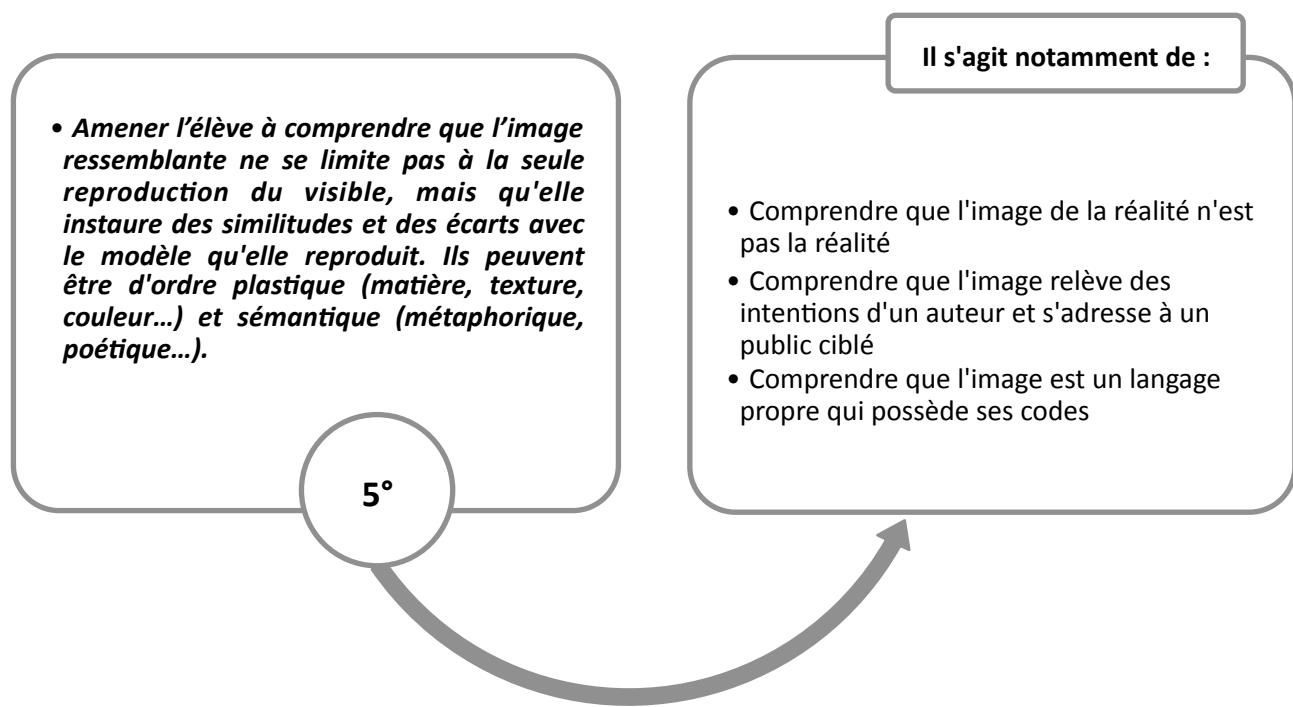
Comment et pourquoi l'image artistique enrichit-elle le rapport à la réalité et à sa perception ? Le réel présent (l'image « vraie »), observé, interprété, déformé, comparé, composé.

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs des programmes, le professeur apporte aux élèves un éclairage nouveau quant à l'idée de ressemblance que véhicule une image artistique. Le professeur contribue à rendre attentif l'élève à la notion d'écart qu'une œuvre instruit entre le réel et son double imagé. Le professeur leur apporte les moyens de compréhension d'une relation critique face à l'image en pointant les différences et divergences entre ressemblance et vraisemblance.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : à cette période de la scolarité, quand les élèves abordent une image, ils pensent que la qualité de la représentation et de la maîtrise du dessin dépend du degré d'iconicité de la représentation. Pour eux la faculté à « bien » dessiner passe par une maîtrise technique. La différence entre la vraisemblance et la ressemblance ne va pas de soi.

Apporter aux élèves des savoirs plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les collégiens à remarquer les différentes conventions de représentation qui traversent les différentes époques et styles. Il leur apporte les moyens de les renouveler, de les dépasser. Le professeur leur permet donc de comprendre que les modalités de représentation ne sont pas hiérarchisées et qu'elles sont plurielles.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : le fait de multiplier les modes de représentation et d'expressivité permet à l'élève de s'approprier les pluralités de représentation et de se détacher de la sacro-sainte ressemblance iconique en discriminant ce qui est de l'ordre de la vraisemblance et de la ressemblance. L'élève est ainsi outillé à argumenter de manière critique face à l'image.



Œuvres de référence possibles :

Claude MONET (1840 – 1926), *La cathédrale de Rouen*, Le portail, temps gris, harmonie grise, 1892, huile sur toile. 1.002 x 0.654 m. Musée d'Orsay, Paris

Claude MONET (1840 – 1926), *La cathédrale de Rouen*, Le portail et la tour Saint-Romain, effet du matin, 1893, huile sur toile. 1.065 x 0.732 m. Musée d'Orsay, Paris

Claude MONET (1840 – 1926), *La cathédrale de Rouen*, Le portail et la tour Saint-Romain, effet du matin, 1893, huile sur toile. 1.065 x 0.732 m. Musée d'Orsay, Paris

Parallèlement à l'identification et la reconnaissance du motif qu'il peint (la cathédrale de Rouen), Claude Monet instaure un écart avec le réel en le réinterprétant picturalement, posant ainsi les questions d'une ressemblance avec le réel qui toujours échappe. Quel est le rôle des constituants plastiques (formes, dessins, couleurs) dans la ressemblance avec le réel ? Quels écarts instruit-elle ? Quel est véritablement le sujet de l'œuvre ? Par l'affirmation de la touche, le médium est rendu visible, il ne s'efface pas au profit d'un réalisme illusionniste ; le véritable sujet n'est plus la cathédrale, mais ce qu'elle devient sous les multiples variations de lumière. Le résultat dépend des conditions de perception.

Pratique artistique de création questionnant les élèves sur les modalités de représenter un même motif différemment (en tirant par exemple parti des moyens plastiques, de choix de composition, des effets du geste et de l'instrument...), mais en cultivant à chaque représentation ce qui joue sur la perception de l'identique ou du semblable.

Expérimentations portant sur la question de l'écart face à une image disposant d'un grand degré d'iconicité, amenant l'élève à s'en détacher pour engendrer un projet questionnant par exemple la notion de vraisemblance. Grâce à différents modes de représentation, l'image produite (recréée) reste identifiable et vraisemblable.

Il s'agit notamment de :

- Amener l'élève à comprendre que l'image du réel, aussi mimétique soit elle, peut être expérimentée pour être déformée. Peut-on faire ressemblant en déformant une image du réel ? Comment peut-on passer d'une image du réel à une image fictionnelle ?

4°

- Comprendre que l'image du réel peut devenir fiction par sa manipulation.
- Comprendre qu'en photographie, l'enregistrement mécanique du réel autorise un travail de fiction.
- Comprendre à quel moment du processus créatif intervient la « manipulation » (mise en scène, cadrage, éclairage, point de vue ou manipulation par le médium).
- Comprendre qu'une photographie peut être ambiguë.
- Comprendre qu'il est possible de rendre une image du réel fictionnelle ?

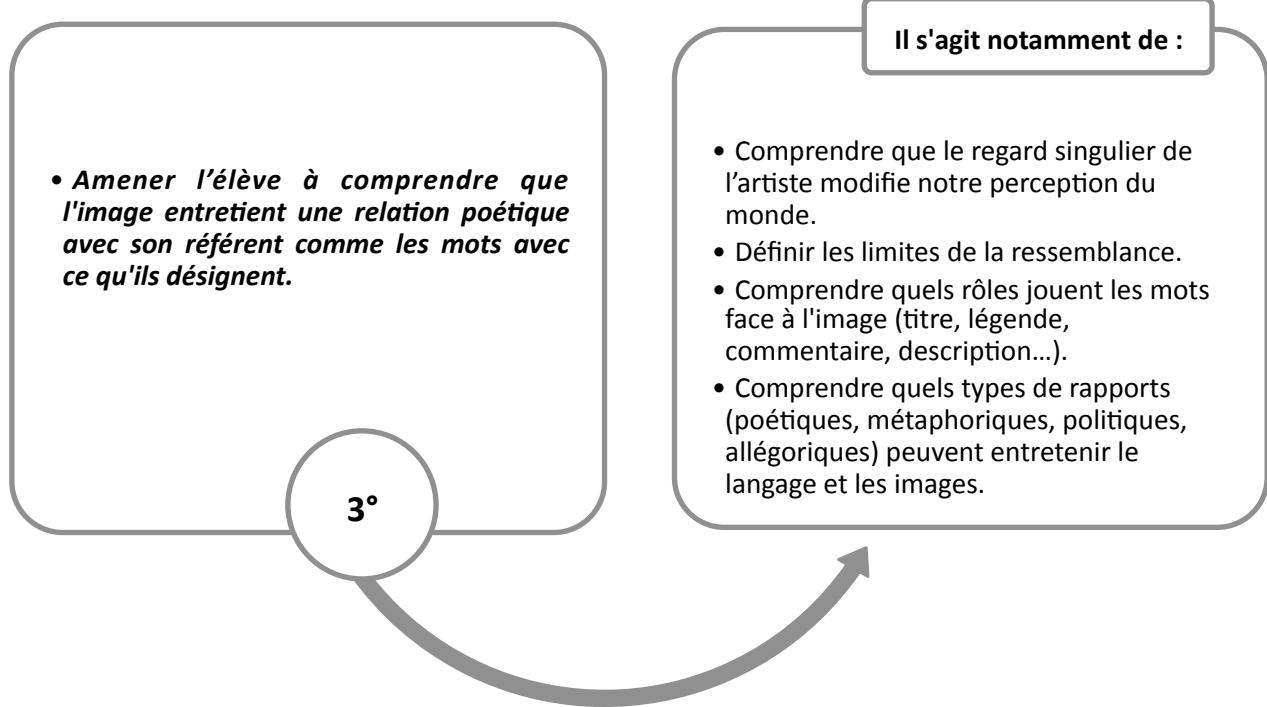
Œuvre de référence possible

André KERTÉSZ (1894 – 1985), *Distorsion N° 34*, 1933, épreuve gélatino-argentique, 22,6 x 34,4 cm. MOMA New York.

Dans sa série sur les distorsions, A. Kertész recourt à un miroir spécial supposé refléter de façon mimétique le réel. Or il joue de la déformation afin de distordre le modèle qui s'y reflète. L'appareil photographique qui enregistre mécaniquement et fidèlement le réel est dans ce cas témoin de son écart avec un réel ressemblant, mais altéré.

Réalisation d'un projet plastique interrogeant l'élève sur les conditions optiques d'un enregistrement du réel.

Réalisation d'un projet questionnant les élèves sur les conditions d'identification d'un référent, celui-ci n'étant pas reconnaissable du fait du point de vue, du cadrage.



Œuvre de référence possible :

René MAGRITTE (1898 – 1967), *La clef des songes*, 1930, huile sur toile, 81 x 60 cm. Collection particulière, Paris.

Dans la toile de Magritte, la ressemblance iconique est contrariée par la dénomination du langage et des mots. Elle invite le regardeur à s'interroger sur la relation, le rapport que les images entretiennent avec le langage. Le peintre nous incite à comprendre que le titre, la légende, « *les mots de l'image* » peuvent être source de narration et d'interprétation, montrer une autre réalité.

Réalisation d'un projet plastique questionnant l'élève sur les relations entre l'écrit et l'image.

Le dispositif de représentation

Extrait du programme :

« **Le dispositif de représentation** : l'espace en deux dimensions (littéral et suggéré), la différence entre organisation et composition ; l'espace en trois dimensions (différence entre structure, construction et installation), l'intervention sur le lieu, l'installation. »⁵

Parcours et acquis des élèves :

Au cycle 2, l'enseignant met en place des projets permettant « de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle et collective, favorisant la motivation, les intentions, les initiatives. Ponctuellement dans l'année, des projets de réalisation artistique aboutis permettent le passage de la production à l'exposition. Ce faisant, ils permettent aux élèves de prendre conscience de l'importance du récepteur, des spectateurs ; ils apprennent eux-mêmes aussi à devenir spectateurs. Le professeur s'assure que les élèves prennent plaisir à donner à voir leurs productions plastiques et à recevoir celles de leurs camarades. Ce temps est également l'occasion de développer le langage oral dans la présentation par les élèves des productions et des démarches engagées. Ce travail se conduit dans la salle de classe, dans des espaces de l'école organisés à cet effet (mini galeries), ou dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire ». Ces situations contribuent à la prise de conscience chez l'élève de la diversité des modes de présentation et de représentation : « Entre six et neuf ans, l'enfant investit dans ses productions de représenter le monde qui l'entoure. Progressivement, il prend conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit (ce moment où l'élève pense qu'il ne sait pas dessiner). L'enjeu est de l'amener à garder un regard ouvert à la pluralité des représentations, au-delà d'une représentation qu'il considère comme juste, car ressemblant à ce qu'il voit ou à ce qui fait norme ».⁶

Au cycle 3, les élèves ont appris à faire l'expérience de la représentation avec divers moyens plastiques et, notamment, en dessinant dans des approches et des situations variées. Ils ont pris conscience de l'écart entre un modèle observé ou imaginaire et leur production. Ces apprentissages ont permis de développer la compréhension qu'ont les élèves des codes inhérents à l'image et de les classer, différencier et de les utiliser, manipuler à des fins expressives. « La pratique bidimensionnelle faisant appel à des techniques mixtes et les fabrications en trois dimensions sont essentielles dans ce cycle. Elles développent chez les élèves l'attention aux choix, aux relations formelles et aux effets plastiques. »⁷

Quelles règles de représentation régissent la construction d'une image ? Quelle place peuvent occuper l'artiste, l'auteur, le sujet, le modèle, le spectateur dans le dispositif de représentation ?

En proposant à ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs des programmes, le professeur apporte une compréhension nouvelle quant à la question du dispositif de représentation, de son rôle et de l'usage qui en est fait selon les intentions artistiques développées. Il contribue à rendre attentifs les élèves aux diverses représentations spatiales bi et tridimensionnelles et à identifier ainsi les potentialités (organisation, composition, intervention *in situ*, installation) qui en découlent.

⁵ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

⁶ Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

⁷ Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : à cette période de la scolarité, quand les élèves découvrent une nouvelle œuvre et qu'ils sont invités à la décrire, ils ne pensent pas à identifier les codes de représentation et leurs modalités de représentation. Pour eux, l'image n'est pas forcément composée, organisée. Il ne va pas de soi que l'image est régie par un système et un dispositif de représentation.

Apporter aux élèves des savoirs plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les collégiens à s'interroger sur les différents dispositifs de représentation qui président à l'élaboration d'une œuvre. L'élève par la manipulation, la construction d'espace littéral, suggéré comprend les règles, les codes, et registres qui constituent un dispositif de représentation dans ses spécificités, ainsi que la place qu'occupent dans l'œuvre le spectateur, le modèle, le sujet.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : le fait de réinterroger les différents types de dispositifs de représentation invite l'élève à renouveler ses conceptions de l'espace bi et tri dimensionnels et à appréhender le rôle de la perception dans ces dispositifs de représentations (proxémie, point de vue, angle de vue).

- Amener l'élève à comprendre que le dispositif de représentation induit des codes de lecture spécifiques de l'image.

5°

Il s'agit notamment de :

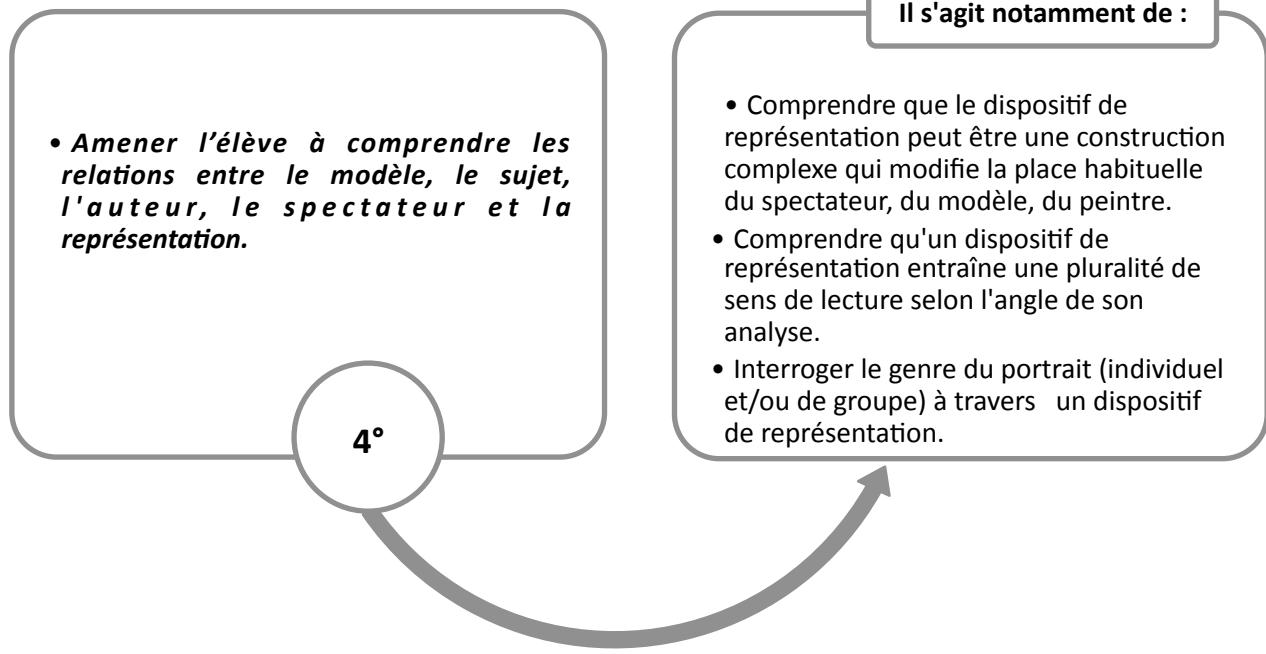
- Comprendre comment le dispositif de représentation induit une compréhension différente des notions inhérentes à l'image.
- Comprendre comment les dispositifs de représentation (2 dimensions ou 3 dimensions) et leurs modalités induisent des interprétations sémantiques et plastiques différentes.
- Comprendre que certaines modalités du dispositif de représentation, peuvent permettre à l'auteur d'impliquer le regardeur, le spectateur.

Œuvre de référence possible :

MASACCIO, Tommaso di Giovanni Cassai (1401 – 1428), *La Trinité*, vers 1426-1428, fresque, 667 x 317 cm. Église Santa Maria Novella, Florence, Italie.

Les codes de représentation et la réception des images varient selon les époques. *La Trinité* de Masaccio est la première véritable représentation illusionniste de l'espace. L'œuvre peinte directement sur le mur invite par son dispositif de représentation à enrichir, modifier l'apprehension spatiale d'un espace réel. Masaccio renforce le trouble de perception de l'espace suggéré en évoquant des éléments architecturaux proches de ceux réellement présents dans l'église Santa Maria Novella à l'échelle 1.

Questionnement par la pratique plastique de la notion de présentation face à la problématique du contexte. Le cadre et le contexte de présentation de l'image sont essentiels à sa compréhension.

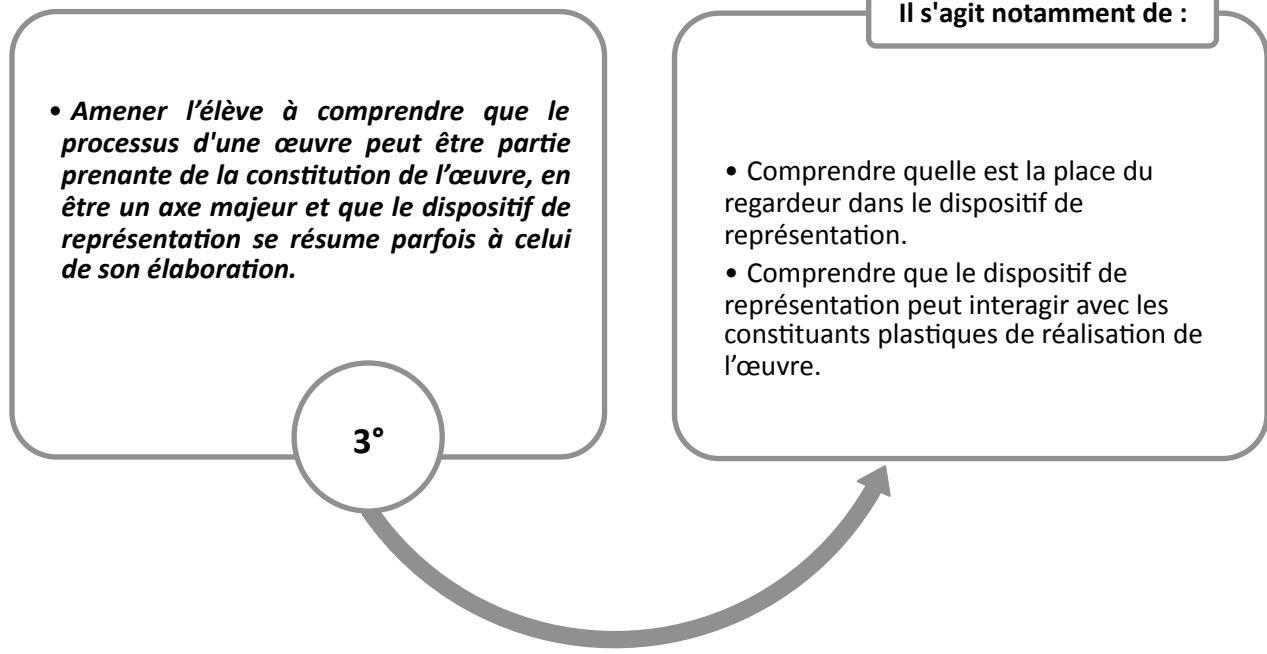


Oeuvre de référence possible :

Diégo VELÁZQUEZ (1599 – 1660), *Les Ménines*, 1656-57, huile sur toile 318 x 276 cm. Musée du Prado, Madrid, Espagne.

Le dispositif de représentation joue un rôle déterminant dans la lecture des éléments sémantiques et iconographiques qui le constituent. Dans *Les Ménines*, le sujet même de l'œuvre peut être interrogé. Est-ce un portrait royal, collectif, un autoportrait ou est-ce le dispositif de représentation qui lui-même est le sujet majeur de la peinture ?

Pratique artistique de création interrogeant la relation entre auteur, modèle et spectateur. Aucun de ces éléments n'est à sa place habituelle.



Œuvre de référence possible :

Jan DIBBETS (1941 -), *Corrections de perspective (carré avec deux diagonales)*, 1968, photographie en noir et blanc sur toile photographique, 120 x 120 cm.

Comment une œuvre peut-elle révéler et modifier chez le spectateur sa manière de percevoir la représentation de l'espace issue de la Renaissance ? Comment une œuvre peut-elle à la fois corriger une illusion par la création d'une autre illusion ? Le dispositif de représentation détermine l'apprehension spatiale, ainsi dans cette œuvre Jan Dibbets, inverse le rôle du lointain et du proche par une anamorphose.

Réalisation d'un projet plastique permettant de questionner l'espace et ses repères en convoquant un élément identique qui pourrait être à la fois proche et lointain, afin que l'élève propose des modalités spatiales différentes.

La narration visuelle

Extrait du programme :

« **La narration visuelle** : mouvement et temporalité suggérés ou réels, dispositif séquentiel et dimension temporelle, durée, vitesse, rythme, montage, découpage, ellipse... »⁸

Parcours et acquis des élèves :

Le cycle 2 a conduit les élèves à cultiver et canaliser leur désir de raconter des histoires et entre autres à prendre conscience de différentes modalités narratives. « *Enfin, entre six et neuf ans, l'enfant raconte souvent des histoires, s'invente des univers et les met en récit par le biais de ses productions. Progressivement, il prend conscience de l'importance de les conserver pour raconter, témoigner de situations qu'il vit seul ou avec ses pairs. 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 regarde.* »⁹

Au cycle 3, les élèves « sont conduits par le professeur à explorer les possibilités créatives liées à la reproduction ou au travail en série, ainsi qu'à l'organisation d'images pour sous-tendre un récit ou un témoignage. »¹⁰

Comment une ou des images peuvent-elles suggérer le mouvement, le temps, l'action ? Image unique, séquence d'images, modalités de montage.

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs des programmes, le professeur apporte une approche nouvelle de l'idée de narration visuelle. Il introduit un questionnement quant aux notions inhérentes à tout schéma narratif (mouvement et temporalité, dispositif séquentiel et dimension temporelle, durée, vitesse, rythme, montage, découpage, ellipse...). De la sorte, il est attentif à proposer des situations et expériences diverses quant aux modalités de narration. Le professeur contribue à enrichir les développements et ouvertures narratives que peuvent proposer les œuvres. Il apporte aux élèves les outils d'analyse, de critique pour décomposer et comprendre une narration.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : à cette période de la scolarité, les élèves perçoivent une histoire dans une linéarité classique avec un début et une fin ; ils s'intéressent à l'anecdote et entrent facilement dans une narration conventionnelle. Il ne va pas de soi qu'un schéma narratif peut être bouleversé, déstructuré, renouvelé. Pour eux le sens d'une histoire est linéaire.

Apporter aux élèves des savoirs plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les collégiens à creuser davantage la question de la narration qui leur permettra d'être perméable à des œuvres d'art proposant des modalités narratives diverses et variées.

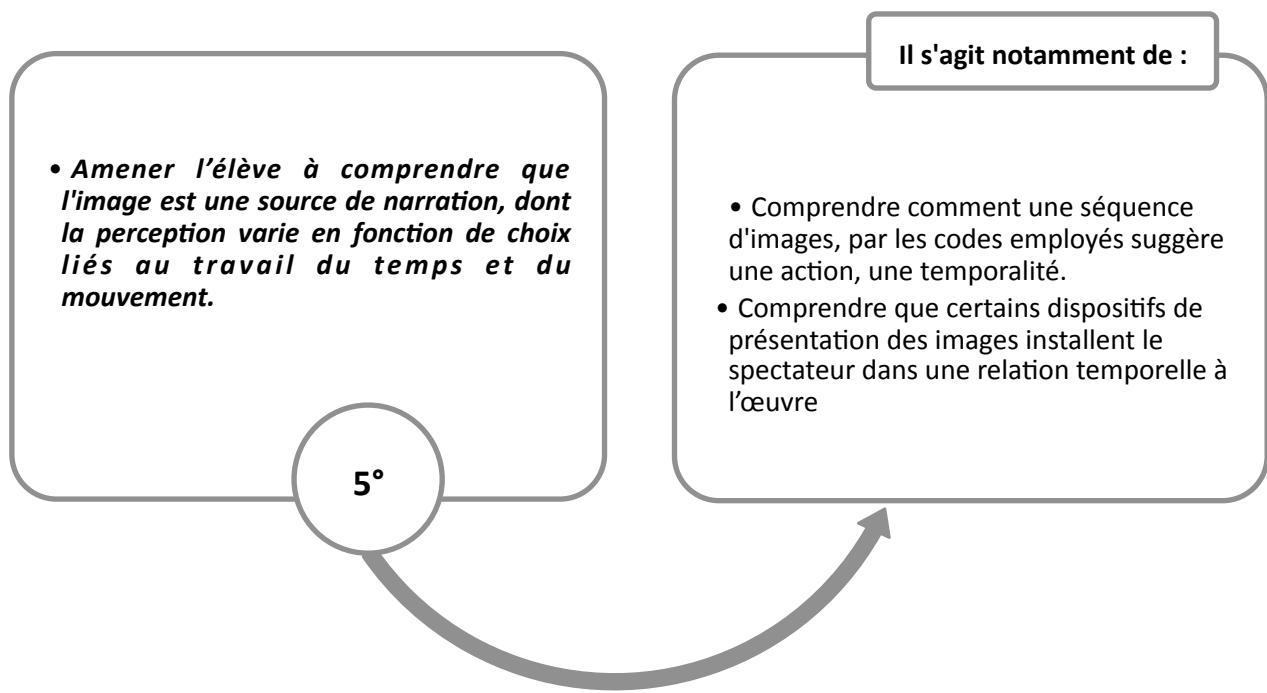
Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : le fait de bousculer un schéma narratif classique par le biais d'expérimentations (montage, ellipse, rythme, temporalité) permet à l'élève d'enrichir son expérience

⁸ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

⁹ Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

¹⁰ Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

d'une histoire racontée, d'en saisir les codes, les usages et de comprendre les qualités et les manques d'une fiction. Le projet de l'élève doit lui permettre de se déprendre de toute manipulation en la comprenant.

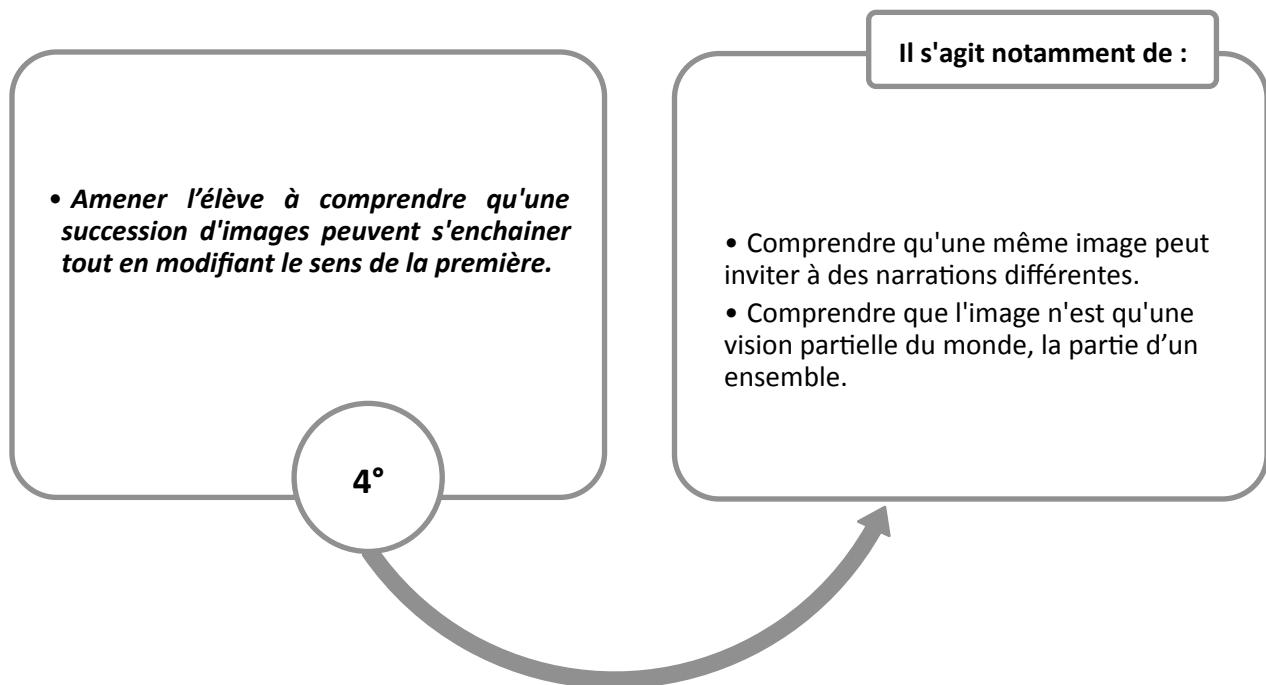


Œuvre de référence possible :

Tapisserie de la Reine Mathilde, dite *Tapisserie de Bayeux*, XI^e siècle, broderie sur toile de lin, 70 x 0,5 m/350 kilos. Musée de Bayeux, Normandie, France.

La Tapisserie de Bayeux est une suite de 58 scènes de longueurs variables, réparties sur 70 mètres, relatant l'accession de Guillaume le Conquérant, entre 1064 et 1066, au trône d'Angleterre. Le fait historique y est relaté au travers de dispositifs plastiques variés, codifications et représentations symboliques sont mises au service de la narration. Par son dispositif de présentation, la tapisserie contribue à intégrer le spectateur dans une relation temporelle.

Réalisation d'un projet interrogeant le temps de parcourir du regard une image et le temps de l'action narrée dans un dispositif de représentation.



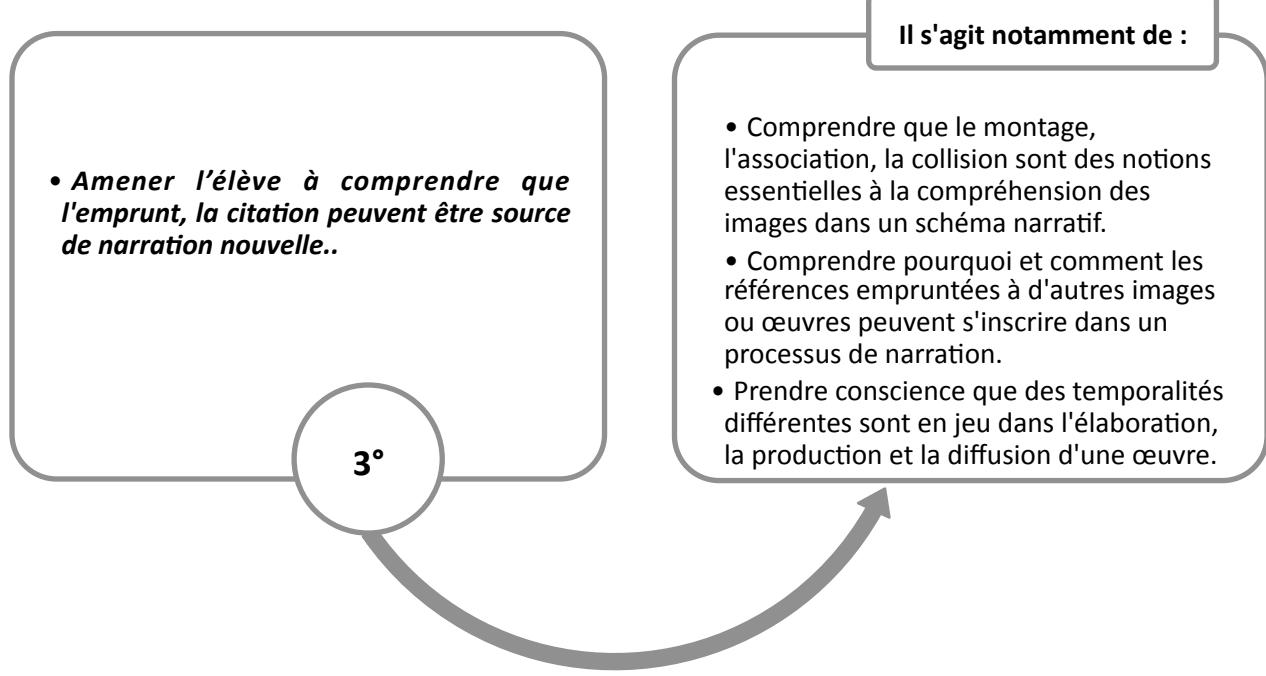
Œuvre de référence possible :

Duane MICHALS (1932 -), *Things are queer*, 1973, 9 photographies argentiques noir et blanc, 12.86 x 17.94 cm chaque.

Dans cette séquence photographique organisée en un certain ordre, l'histoire est cyclique et rompt avec l'idée de début et de fin narrative. L'œuvre offre aux élèves l'opportunité de comprendre que cette série d'images convoque les modalités d'un schéma narratif singulier.

Réalisation d'un projet plastique interrogeant l'élève sur une stratégie narrative cyclique dont l'histoire n'a ni début ni fin.

Expérimentations portant sur la question de la narration pour engendrer un projet convoquant la même histoire racontée selon des modalités et structures narratives différentes et plurielles. Grâce au dispositif séquentiel et temporel, l'élève proposera des parcours narratifs singuliers afin de renouveler le schéma narratif.



Œuvre de référence possible :

Christian MARCLAY (1955 -), *The Clock*, 2010, installation multimédia ; 1 écran, 1 à 2 vidéoprojecteurs, 1 Mac pro, 7 haut-parleurs, 1 caisson de basse, 1 égaliseur, 1 disque dur avec : 1 dossier 146 Go, couleur, noir et blanc, stéréo. Durée : 24 heures.

The Clock de Christian Marclay, est le résultat du montage de plusieurs milliers d'extraits de films puisés dans l'histoire du cinéma et de la télévision, ayant comme point commun d'évoquer, de rendre visible le temps. D'une durée de 24 heures, la projection est calée sur l'heure du lieu de présentation. La narration et la diffusion s'inscrivent dans une temporalité impliquant le spectateur en temps réel. L'œuvre doit permettre aux élèves de mieux saisir des théories du montage (*Effet Koulouchov*, 1921/1922), de distinguer suite et série, de comprendre que des associations formelles d'images peuvent créer une continuité narrative.

Questionnement par la pratique des notions de recyclage et de réappropriation des images pour une histoire renouvelée.

L'autonomie de l'œuvre d'art, les modalités de son auto-référenciation

Extrait du programme :

« *L'autonomie de l'œuvre d'art, les modalités de son auto-référenciation : l'autonomie de l'œuvre vis-à-vis du monde visible ; inclusion ou mise en abyme de ses propres constituants ; art abstrait, informel, concret... »¹¹*

Parcours et acquis des élèves :

Au cycle 2, si « l'enjeu est de l'amener à garder un regard ouvert à la pluralité des représentations, au-delà d'une représentation qu'il considère comme juste, car ressemblant à ce qu'il voit ou à ce qui fait norme.¹² », l'élève est incité à prendre « plaisir à inventer des formes, des univers, des langages imaginaires. L'enjeu est de l'amener à expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports..., allant jusqu'à se détacher de la seule imitation du monde visible. »¹³

Au cycle 3, « Les élèves prennent la mesure de la réalité concrète de leurs productions et des œuvres d'art. Ils mesurent les effets sensibles produits par la matérialité des composants et comprennent qu'en art, un objet ou une image peut devenir le matériau d'une nouvelle réalisation. »¹⁴

L'image peut-elle être son propre référent ? L'image peut-elle se passer d'un référent ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs des programmes, le professeur apporte un éclairage nouveau porteur de sens sur les capacités d'une œuvre à développer son autonomie et à s'abstraire d'un modèle issu du monde visible pour s'ériger en référence, voire même s'auto-référencer. Ainsi le professeur contribue à rendre attentifs les élèves aux constituants propres de l'œuvre et aux langages plastiques qu'elle instaure. Le professeur apporte par le jeu de la comparaison, de la référence un palier supplémentaire à la compréhension par l'élève du champ artistique.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : à cette période de la scolarité, les élèves n'ont pas nécessairement conscience que les œuvres peuvent à la fois s'auto-référencer et se développer selon des courants ou modes artistiques. Ils s'intéressent essentiellement à l'iconographie et peu aux constituants plastiques ; il ne va pas de soi qu'une œuvre peut se développer en affirmant un style propre et autonome.

Apporter aux élèves des savoirs plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les collégiens à comprendre qu'une œuvre, par le biais de ses constituants sémantiques et plastiques, peut développer un monde singulier tout en s'inscrivant en rupture ou en continuité avec une filiation.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : le fait d'amener les élèves à embrasser la totalité d'une démarche artistique et de développer un langage plastique singulier, en regard de leur pratique, doit leur

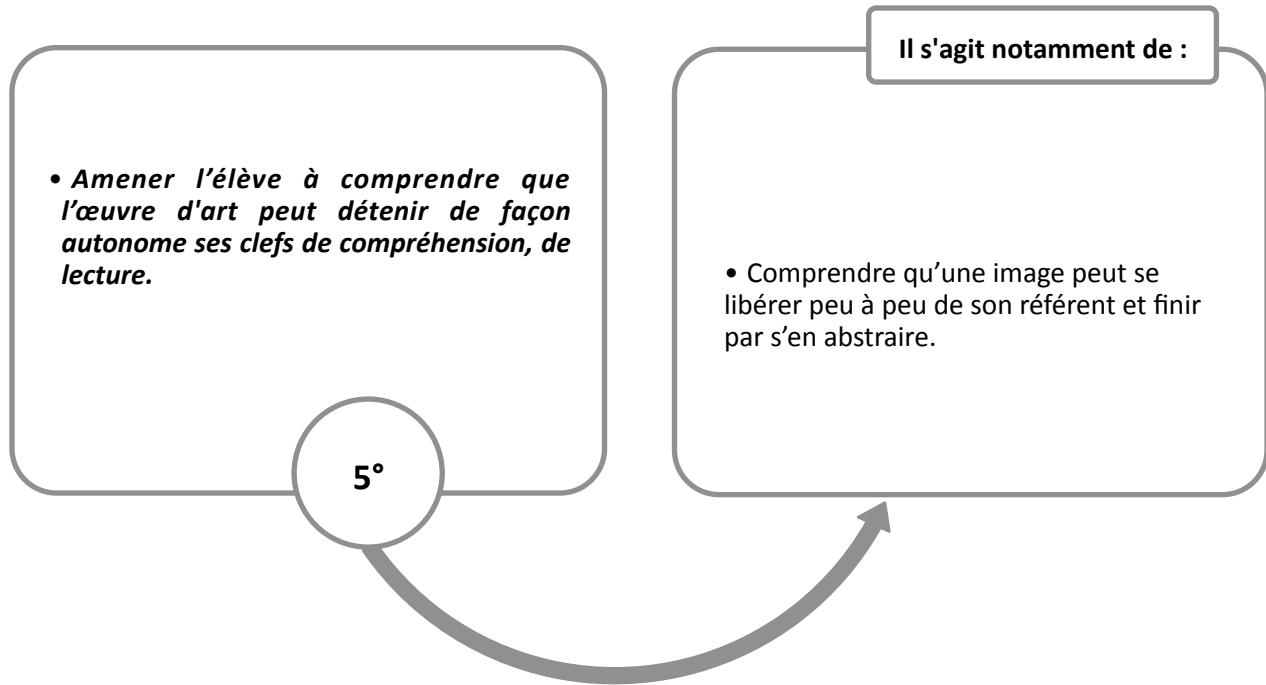
¹¹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

¹² Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

¹³ Ibidem

¹⁴ Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

permettre de comprendre que l'œuvre peut à un moment donné s'abstraire du monde visible pour inventer une autre manière d'appréhender celui-ci.



Œuvres de référence possibles :

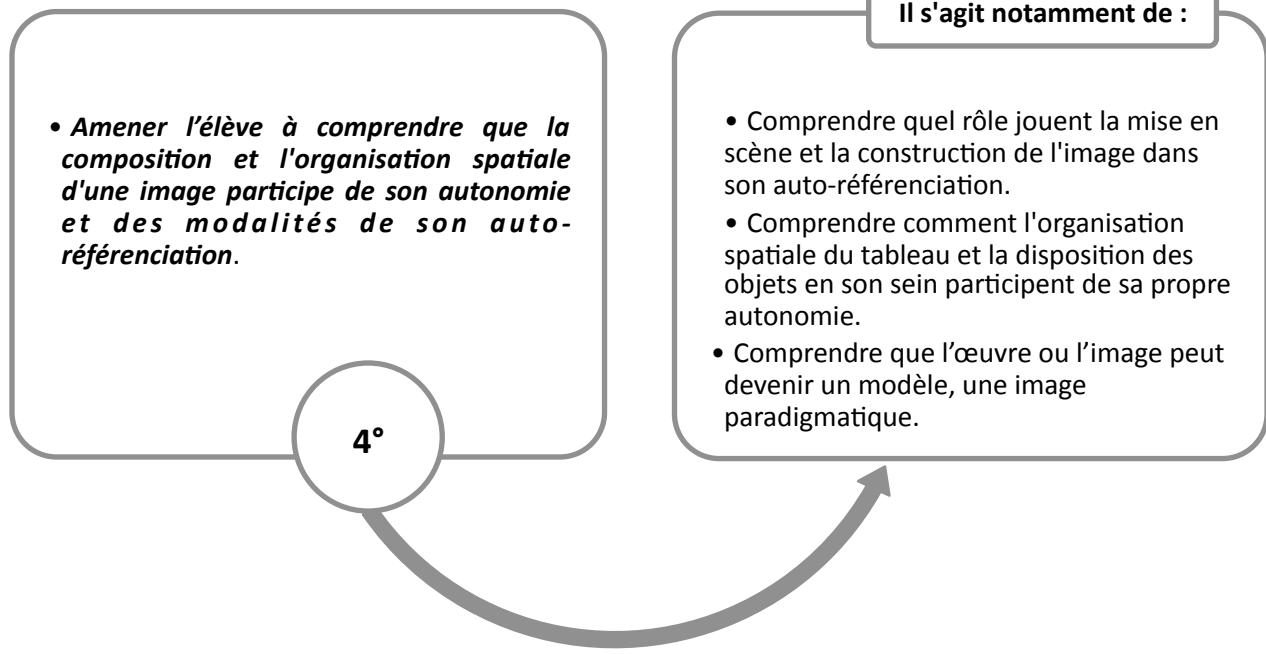
Piet MONDRIAN (1872 - 1944), *L'Arbre gris*, 1912, huile sur toile, 78,5 x 107,5 cm. Gemeentemuseum, La Haye, Pays-Bas.

Piet MONDRIAN (1872 - 1944), *Pommier en fleurs*, 1912, huile sur toile, 78 x 106 cm. Gemeentemuseum, La Haye, Pays-Bas.

L'œuvre de Mondrian prend sa source dans la nature pour s'en abstraire en utilisant un vocabulaire symbolique de lignes, de formes, de couleurs. Le travail en série induit une progression dans l'abstraction, l'écart avec le modèle s'accroît jusqu'à la perte du référent. Du modèle naturel de l'arbre, Mondrian opère une synthèse géométrique, instituant par la suite une référence plastique qui sera une des syntaxes de son vocabulaire pictural.

Réalisation d'un projet plastique questionnant l'élève sur le degré d'iconicité de l'image visant à saisir l'essentiel d'un modèle.

Réalisation d'un projet questionnant l'élève sur la capacité à s'abstraire d'un code de représentation pour montrer ce qu'il sait et non ce qu'il voit d'un modèle

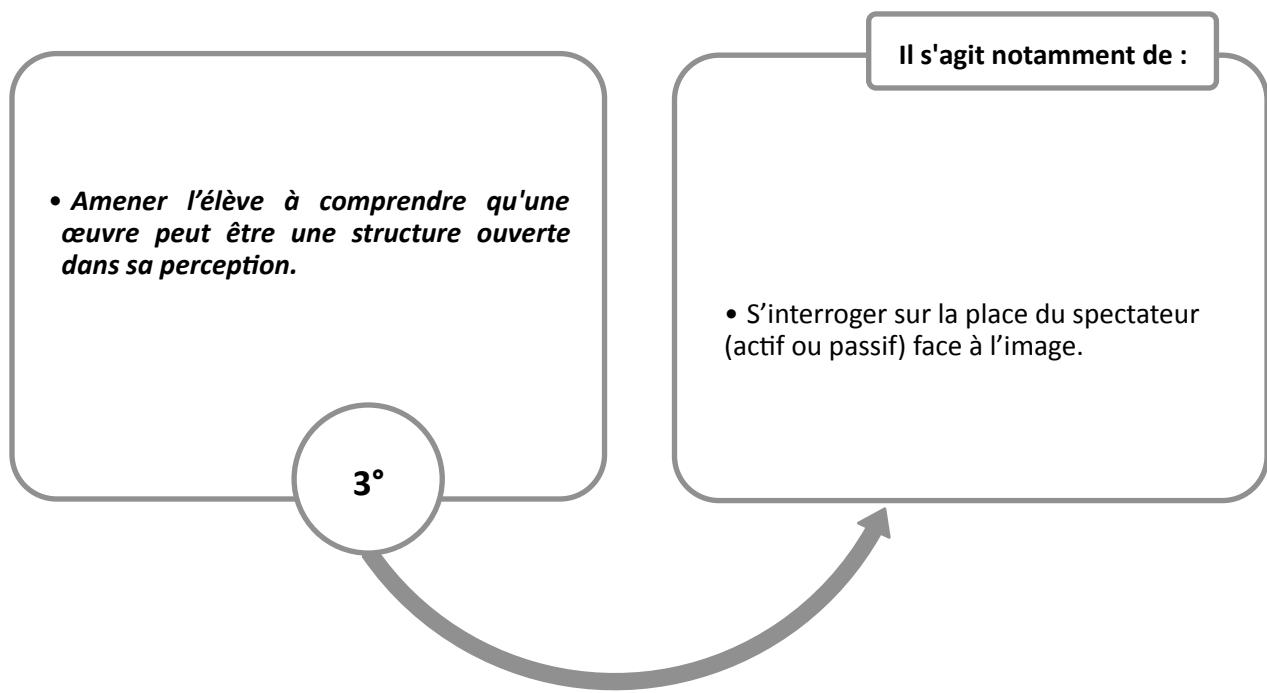


Œuvre de référence possible :

Yves KLEIN (1928 –1962), *Sans titre Monochrome bleu (IKB 82)*, 1959, pigment pur et résine synthétique sur toile marouflée sur bois, 92.1 x 71.8 cm. Musée Guggenheim, New York - États-Unis.

Comment peindre une idée sans réaliser une allégorie ? En décidant de peindre l'immatériel, le vide, Yves Klein instruit une peinture sans référence visuelle.

Pratique artistique de création questionnant le sujet de la représentation quand il n'est pas visible.



Œuvre de référence possible :

Markus RAETZ (1941 -), *Zeemansblik [Vue/tôle du marin]*, 1985/1987, zinc non peint sur châssis de bois, 83 x 134 x 4,4 cm. Aargauer Kunsthaus, Aarau, Suisse.

L'image de la marine est un mirage. La ligne d'horizon n'existe que par la projection de l'imaginaire du spectateur, stimulé par le pli du support métallique du zinc reflétant la lumière. Ni modèle, ni représentation, seule l'interprétation fait image.

Pratique artistique de création questionnant le sujet de la représentation invitant le spectateur à voir autre chose que ce qu'il croit voir.

La création, la matérialité, le statut, la signification des images

Extrait du programme :

« **La création, la matérialité, le statut, la signification des images** : l'appréhension et la compréhension de la diversité des images ; leurs propriétés plastiques, iconiques, sémantiques, symboliques ; les différences d'intention entre expression artistique et communication visuelle, entre œuvre et image d'œuvre. »¹⁵

Parcours et acquis des élèves :

Au cycle 2, « Les élèves sont peu à peu rendus tolérants et curieux de la diversité des fonctions de l'art, qui peuvent être liées aux usages symboliques, à l'expression des émotions individuelles ou collectives, ou encore à l'affirmation de soi (altérité, singularité). ¹⁶ » « L'enjeu est de leur permettre de fréquenter les images, de leur apporter les moyens de les transformer, de les rendre progressivement auteur des images qu'ils produisent et spectateurs des images qu'ils regardent. »¹⁷

Au cycle 3, « Les changements multiples de statut imposés aux matériaux et aux objets permettent la compréhension des dimensions artistiques, symboliques ou utilitaires qui leur sont attachées. »¹⁸

Comment reconnaître les usages des images selon leur nature, leur contexte, les intentions de leur auteur et le public visé ? Comment le geste artistique (choix, création, statut, signification) peut-il modifier la perception des images (banalité, aura de l'image) ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs des programmes, le professeur apporte un éclairage nouveau porteur de sens sur les différences de statuts qui composent le domaine des images et leur diversité. Il est attentif à proposer des expériences d'une richesse variée qui contribuent à rendre attentif à la matérialité et aux diverses significations des images ; il apporte aux élèves les moyens de discriminer, de classer, d'affiner les différents enjeux plastiques, sémantiques, artistiques, communicationnels (reproductions d'œuvres) des images.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : à cette période de la scolarité, quand les élèves voient des images ou leurs reproductions, ils ont tendance à les mettre sur le même plan. Pour eux l'image est informative et ils ignorent souvent la catégorie d'image (photocopie, photographie argentique, numérique, reproduction dans un livre, unique, multiple) dans laquelle ces informations sont organisées et par quelle modalité.

Apporter aux élèves des savoirs plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les collégiens à creuser davantage les questions de la matérialité, du statut, de la signification des images qu'ils produisent et dont ils font usage pour en comprendre les codes et les enjeux.

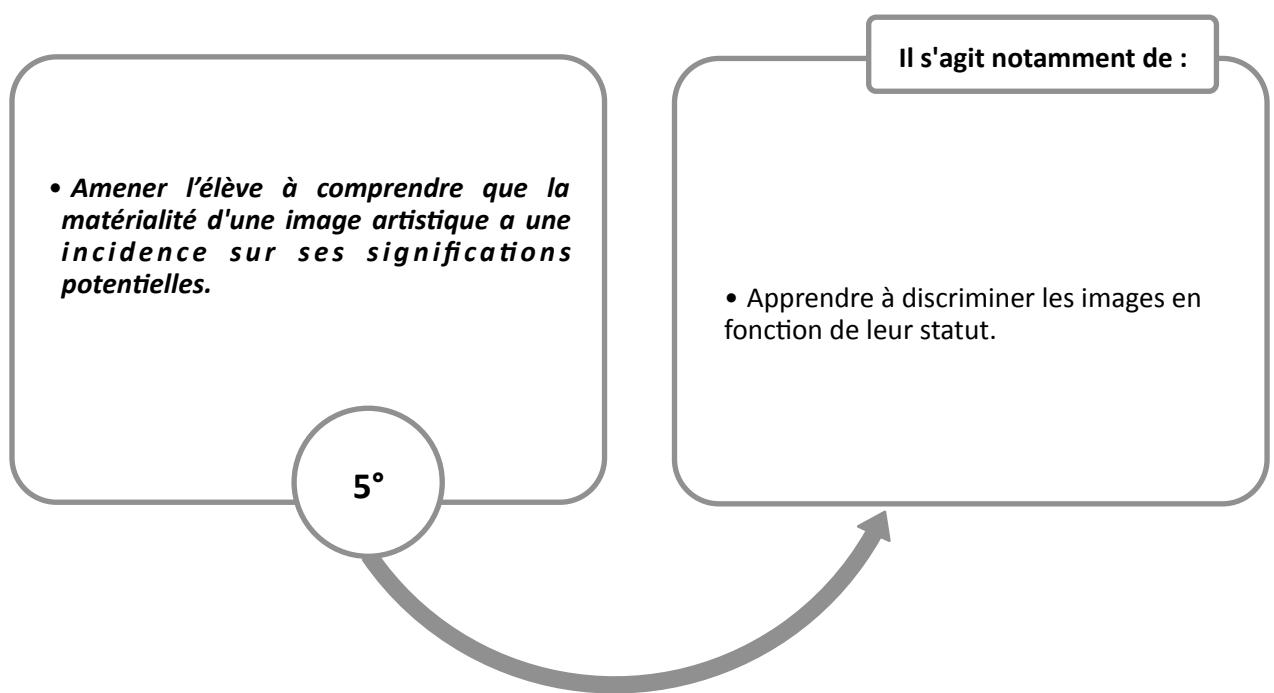
¹⁵ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

¹⁶ Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : le fait de reconnaître les différents statuts et fonctions de l'image permet de choisir un médium en vue d'une intentionnalité.

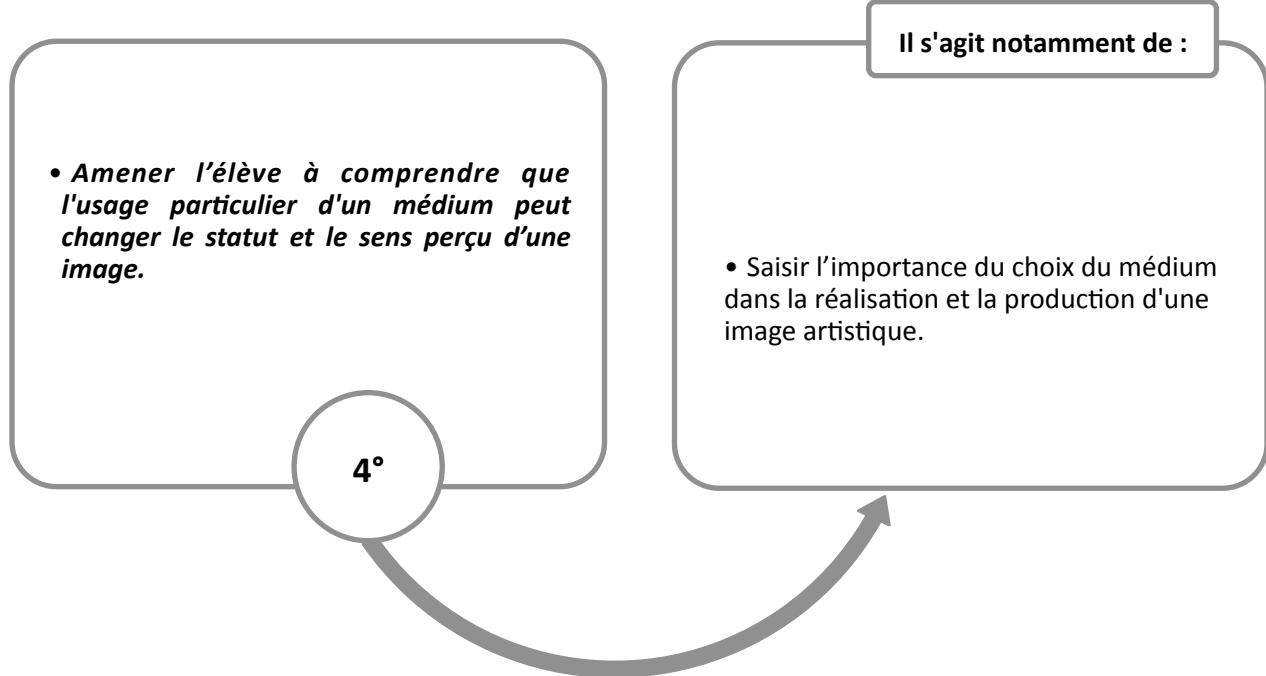


Œuvre de référence possible :

Andy WARHOL (1928 – 1987), *Orange Car Crash 10 Times*, 1963, acrylique et Liquitex sur toile, deux panneaux, 334 x 206 cm chaque. Museum moderner Kunst, Vienne, Autriche, collection Ludwig, Cologne - Allemagne.

Il s'agit de comprendre et (re) connaître les différents statuts des images, de comprendre qu'une image peut changer de statut selon l'intention de l'artiste : Car crash interroge l'usage des images médiatiques et leur transfert dans le domaine artistique.

Questionnement par une pratique plastique de la notion de statut. Le référent reste identique, mais tous les constituants de l'image changent.



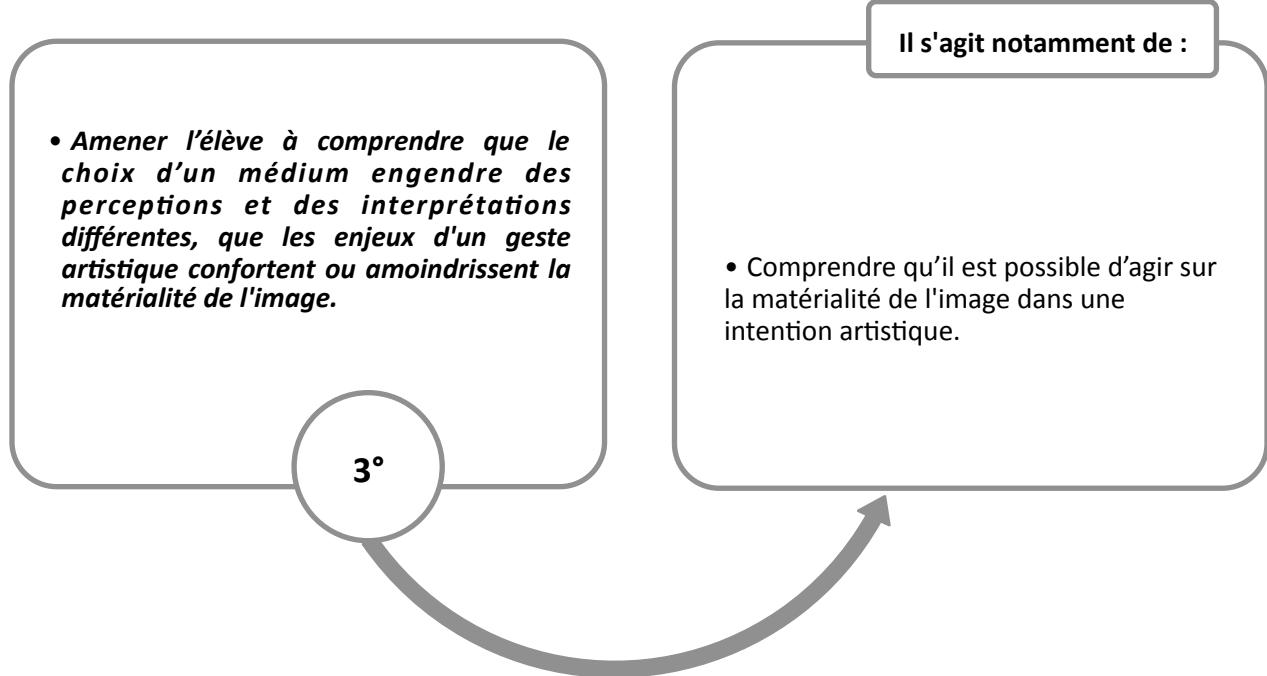
Œuvre de référence possible :

Thomas RUFF (1958 -), *JPEG ny02*, 2004, chromogenic print 269 x 364 cm. Metropolitan Museum of Art, New York.

Thomas Ruff mesure le degré d'iconicité des images. Certaines images sont emblématiques d'une culture, d'une société, d'une époque. Ici l'image de la « Une » des magazines après le 11 septembre 2001 est transportée d'un médium à l'autre. Pixélisée à outrance, elle reste reconnaissable ; l'image informative devient une image artistique.

Réalisation d'un projet plastique interrogeant les gains et les pertes enregistrés lors de la migration d'une image d'un médium à l'autre.

Réalisation d'un projet interrogeant l'élève sur les potentiels expressifs du médium.



Œuvre de référence possible :

Vik MUNIZ (1961-), *Memory Rendering of Tran Bang*, (Série Best of life), 1988/1990, photographie argentique noir et blanc, 24.7 x 16.7 cm.

L'artiste s'approprie la photographie de Nick Ut à travers un dessin de mémoire qu'il photographie ensuite. La représentation transite d'un médium à l'autre, elle est diffuse par le souvenir, mais identifiable, car emblématique.

Questionnement par la pratique de la notion d'auteur. Comment se rendre auteur en empruntant les images d'autrui en jouant de la matérialité ?

La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique

Extrait du programme :

« **La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique : les incidences du numérique sur la création des images fixes et animées, sur les pratiques plastiques en deux et en trois dimensions ; les relations entre intentions artistiques, médiums de la pratique plastique, codes et outils numériques.** »¹⁹

Parcours et acquis des élèves :

Au cycle 3, « Les trois questions au programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages. Elles sont explorées à partir de notions récurrentes (forme, espace, lumière, couleur, matière, corps, support, outil, temps), en mobilisant des pratiques bidimensionnelles (dessin, peinture, collage...), des pratiques tridimensionnelles (modelage, sculpture, assemblage, installation...) et les pratiques artistiques de l'image fixe et animée (photographie, vidéo, création numérique), pour développer chez les élèves des habiletés à fabriquer, représenter, mener un projet et s'exprimer sur son travail ou sur une œuvre. »²⁰

L'usage du numérique dans les pratiques artistiques renouvelle-t-il les questions artistiques ? Support, œuvre unique ou multiple, lieu de diffusion... Quelles interactions, quelles incidences et divergences introduisent les pratiques numériques sur la création artistique ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs des programmes, le professeur apporte un éclairage nouveau porteur de sens sur l'usage du numérique dans la conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique. Il contribue à rendre attentifs les élèves aux spécificités de l'emploi du numérique, aux questions de son usage et de son recours dans la création, de la redéfinition de lecture des œuvres qu'il instruit. Le professeur apporte les moyens de compréhension des codes et outils numériques.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : les élèves sont familiers de l'usage du numérique (ordinateur, tablette, portable, console de jeux), mais pour autant ils ne perçoivent pas forcément la chaîne des potentialités d'une telle technologie, tant dans la pratique artistique qu'en qualité de médium spécifique. Il ne va pas de soi que l'image fixe et animée numérique puisse être un vecteur artistique aux potentialités multiples, quasi infinies

Apporter aux élèves des savoirs plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les collégiens à élargir la question du numérique aux champs des pratiques artistiques, ce qui leur permet de porter un autre regard sur la pratique quotidienne de cette technologie et de ses relations avec les œuvres d'art.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : le fait de mener une pratique plastique à partir des technologies numériques invite à une réflexion sur la dématérialisation des images et sur leurs modes de diffusion.

¹⁹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015

²⁰ Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

- Amener l'élève à comprendre que la nature de l'image, ses significations et son statut dépendent du médium utilisé, et que par le prisme du numérique des critères spécifiques de perception et de lecture d'une image artistique peuvent être mis en jeu.
- Amener l'élève à se questionner sur les modalités plastiques et sémantiques que l'approche numérique introduit dans les pratiques plastiques (production, analyse, diffusion...).

3°

Il s'agit notamment de :

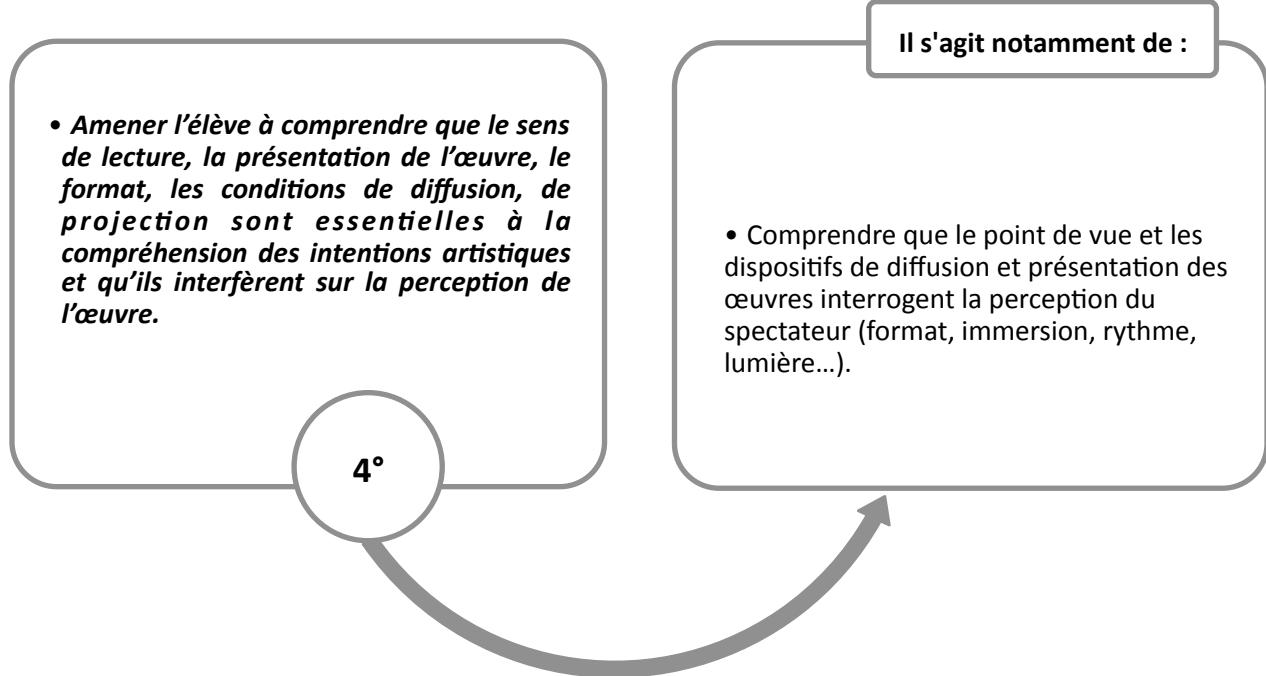
- Mesurer les gains et les pertes engendrés par le recours au numérique dans la production des images.
- Comprendre qu'une œuvre d'art peut être une image dématérialisée.
- Comprendre que les technologies numériques peuvent convoquer des lectures plastiques et sémantiques renouvelées des œuvres.

Œuvre de référence possible :

Mariko MORI (1967 -), *Pure Land*, 1996/1998, photographies en couleurs sous verre, cinq éléments, l'ensemble 302 x 610 x 2 cm. Courtesy Deitch Project, New York.

Dans un univers fantastique, féerique dans lequel cohabitent des éléments traditionnels mythiques et des personnages issus de Mangas, l'artiste, telle une déesse, flotte entre images de la réalité et images virtuelles.

Questionnement par la pratique de la notion de composition à partir de sources de nature et d'origine variées que l'outil numérique permet de convoquer, multiplier, associer dans une intention de mixage.

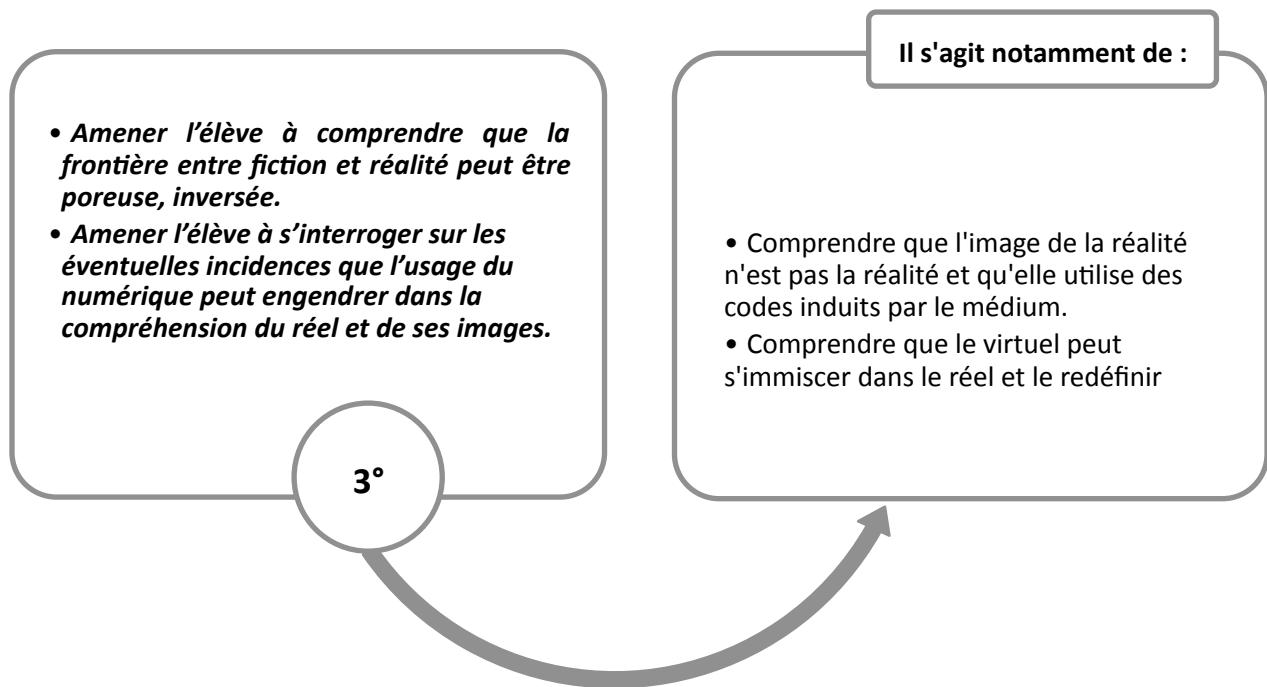


Œuvre de référence possible :

Bill VIOLA (1951 -), *The Tree of Knowledge*, 1997, installation interactive, 2.4 x 3.2 m, corridor : longueur 16 m, largeur 2,4, hauteur 3,2 m.

Le spectateur est invité à s'avancer dans un corridor laissant percevoir la représentation symbolique d'un arbre numérique, la progression du regardeur entraîne des modifications dans l'aspect du végétal selon le rythme des saisons. Il se déplace dans une représentation métaphorique de la vie.

Réalisation d'un projet plastique interrogeant le rôle que peut occuper la projection virtuelle/numérique dans un dispositif de présentation en 3 dimensions (espaces à échelle réduite ou espaces virtuels réalisés avec le logiciel Sketchup, animations vidéo projetées sur des supports variés.



Œuvre de référence possible :

Charles SANDISON (1969 -), *Nymphéas bleus*, 2007-2008, Code machine C++ avec projection de données. Dimensions variables. Musée d'Orsay – Paris.

L'artiste invite le spectateur à s'immerger, à errer dans une architecture de mots et de signes en mouvement, conçue à partir de programmes informatiques et d'algorithmes et projetée dans un espace de présentation obscurci. Au Musée d'Orsay, l'artiste propose une immersion aquatique et poétique en regard du tableau *Nymphéas bleus* de Claude Monet.

Réalisation d'un projet questionnant les frontières du réel et du virtuel. Le réel et l'image virtuelle numérique interagissent dans un même espace de représentation.

Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège

Des propositions de parcours de formation pour les élèves afin de définir et opérationnaliser pour le professeur la « progression par approfondissement » en arts plastiques

Partie 2. Questionnement au cycle 4 : La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre¹

La transformation de la matière

Extrait du programme :

“La transformation de la matière : les relations entre matières, outils, gestes ; la réalité concrète d'une œuvre ou d'une production plastique ; le pouvoir de représentation ou de signification de la réalité physique globale de l'œuvre.² »

Parcours et acquis des élèves :

Le cycle 2 a permis aux élèves d'œuvrer sur “L'**expression des émotions**” et notamment de “repérer des matières et des matériaux dans l'environnement quotidien, dans les productions de pairs, dans les représentations d'œuvres rencontrées en classe. Agir sur les formes (supports, matériaux, constituants...), sur les couleurs (mélanges, dégradés, contrastes...), sur les matières et les objets : peindre avec des matières épaisses, fluides, sans dessin préalable ; coller, superposer des papiers et des images ; modeler, creuser pour explorer le volume...³ »

Au cycle 3, les élèves ont travaillé autour de “La **matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre**”. Cette approche a permis aux élèves de prendre conscience de “La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre : le rôle de la matérialité dans les effets sensibles que produit une œuvre ; faire l'expérience de la matérialité de l'œuvre, en tirer parti, comprendre qu'en art l'objet et l'image peuvent aussi devenir matériau.⁴ » Ils ont été confrontés à l’“exploration des qualités physiques des matériaux, des médiums et des supports pour peindre ou dessiner, pour sculpter ou construire.⁵ »

En quoi la présence matérielle d'une œuvre est-elle indispensable à la compréhension de ses enjeux potentiels ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur apporte un éclairage nouveau porteur de sens sur les liens susceptibles de se tisser entre les

¹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

² Ibidem (cycle 4)

³ Ibidem (cycle 2)

⁴ Ibidem (cycle 3)

⁵ Ibidem (cycle 3)

matières, les outils et les gestes dans l'élaboration de l'œuvre. De la sorte il est attentif à proposer des expériences d'une richesse variée ; il contribue à rendre attentif aux qualités propres des œuvres, à leur authenticité ; il leur apporte les moyens d'une relation sensible au monde visible.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : à cette période de la scolarité, quand les élèves découvrent une nouvelle œuvre et qu'ils sont invités à la décrire, ils s'intéressent encore principalement à son aspect iconographique. Pour eux la matérialité n'est pas encore une question ; il ne va pas de soi qu'elle est perçue comme porteuse de sens.

Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les collégiens à creuser davantage la question de la matérialité (prenant en compte les outils et les gestes, les supports et les médiums...) afin de porter un autre regard sur les œuvres d'art au-delà de la simple description d'une image.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : sonder en profondeur et transformer la matière par le biais de diverses expérimentations artistiques donne à l'élève la possibilité d'évoluer dans les langages plastiques, mais aussi d'approfondir sa réflexion sur le sens qui se dégage de la matérialité, notamment d'appréhender son absence face à la reproduction des œuvres.

- Amener l'élève à comprendre une œuvre dans sa totalité pour appréhender ce qui est réellement donné à voir par l'artiste. La matière s'efface-t-elle derrière le motif qu'elle incarne ? Le sujet de l'œuvre peut-il être la matière elle-même ? Le référent disparaît-il de l'œuvre d'art donnant à voir uniquement la matière pour ce qu'elle est ? Quel dialogue l'artiste instaure-t-il entre la matière et le sujet et/ou le motif représenté ?

5°

Il s'agit notamment de :

- Comprendre qu'une œuvre d'art ne peut se réduire à sa reproduction qui annule l'ensemble des caractéristiques physiques et plastiques
- Comprendre que les choix plastiques d'une œuvre d'art expriment les intentions de l'artiste
- Comprendre que la matérialité d'une œuvre détermine sa perception

Œuvre de référence possible :

Claude MONET (1840-1926), *Nymphéas, Reflets verts*, 1915-1926, huile sur toile, 2 x 8,50 m (œuvre entière), deux panneaux de 2 x 4,25 m. Musée de l'Orangerie, Paris, France.

Les *Nymphéas* de Claude Monet permettent aux élèves de comprendre que le motif et la touche picturale se confondent, entre dissolution de l'un et affirmation de l'autre, pour révéler le véritable sujet : la transposition picturale des variations de la lumière. Les dimensions de l'œuvre et sa mise en espace au Musée de l'Orangerie permettent au spectateur d'être entièrement immergé dans l'œuvre picturale comme dans le jardin de Giverny.

Créer une situation de cours permettant des expérimentations portant sur la question de la matérialité, par exemple pour engendrer un projet convoquant un même motif représenté plusieurs fois. Grâce à la matière picturale, aux outils et aux gestes via diverses interprétations, l'élève proposera des regards différents afin de suggérer davantage que le référent initial.

- Amener l'élève à comprendre que des pratiques artistiques remettent en cause le caractère immuable et inerte de l'œuvre d'art, le conduire à considérer comme légitimes des processus artistiques mettant en scène la métamorphose de la matière : l'œuvre d'art peut-elle être composée de matière(s) vivante(s) ? Qu'en est-il alors de son devenir ? L'artiste doit-il nécessairement contrôler tout le processus de matérialisation de son œuvre ? L'évolution matérielle de l'œuvre d'art n'échapperait-elle pas, quoi qu'il advienne, à la volonté de l'artiste ?

4°

Il s'agit notamment de :

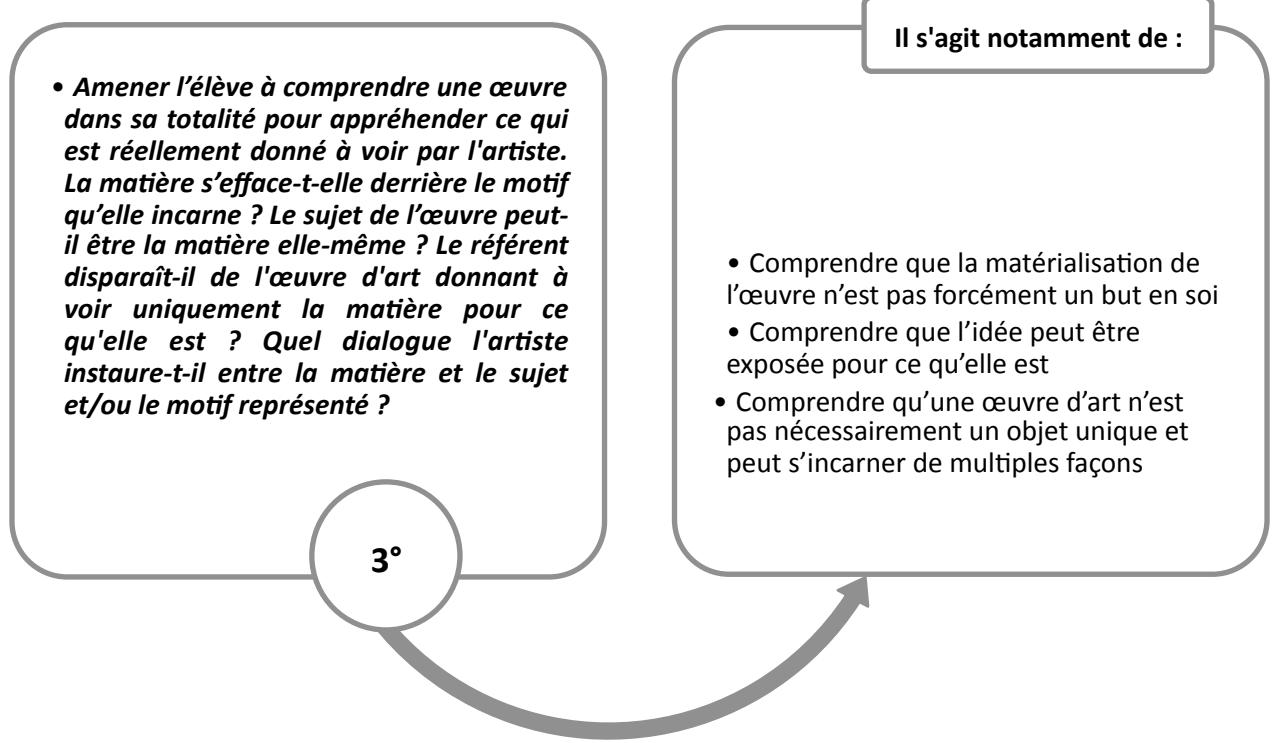
- Comprendre qu'une œuvre n'est pas figée dans le temps et peut évoluer
- Comprendre qu'il existe une distinction entre une dégradation involontaire et une évolution intentionnelle
- Comprendre que l'artiste peut ne pas désirer maîtriser complètement la matérialité de l'œuvre dans un but expressif

Oeuvre de référence possible :

Miquel BARCELÓ (1957-) et Josef NADJ (1957-), *Paso Doble*, 2006, vidéo-performance, durée estimée à 1 heure, production Festival d'Avignon, en coproduction avec le Centre Chorégraphique National d'Orléans. Église des Célestins, Avignon, France.

Cette mise en scène réunit un plasticien, Miquel Barceló et un danseur Josef Nadj, évoluant devant un mur et sur un sol d'argile avec lesquels ils vont faire corps. Cette performance ressemblant à un combat entre l'homme et la matière en mouvement perpétuel permet aux élèves de comprendre le caractère incertain de cette œuvre qui ne pourra être rejouée à l'identique. Cette improvisation, s'adaptant aux caractéristiques changeantes de la matière, fait partie intégrante du processus de création.

Créer une situation de cours permettant la réalisation d'un projet amenant l'élève à exposer une création qui se métamorphose au fur et à mesure du temps afin de prendre conscience que la transformation de la matière peut faire partie intégrante du processus de création.



Œuvre de référence possible :

Lawrence WEINER (1942 -), A 36 » x 36 » removal to the lathing or support wall of plaster or wallboard from a wall, 1968. Museum of Modern Art, New-York, États-Unis.

Cette œuvre de Lawrence Weiner, présentée pour la première fois en 1969 dans l'exposition *Quand les attitudes deviennent formes*, permet aux élèves de comprendre l'importance de l'idée dans la démarche artistique. En effet, l'artiste précise que son œuvre peut s'incarner ou non, mais aussi être présentée à différents endroits au même moment. L'œuvre de Lawrence Weiner se fonde sur un protocole : - 1. L'artiste peut réaliser le travail, - 2. Le travail peut être réalisé par quelqu'un d'autre que l'artiste, - 3. Le travail peut ne pas être réalisé. Chaque proposition étant égale et en accord avec l'intention de l'artiste le choix d'une des conditions de présentation relève du récepteur à l'occasion de la réception.

Créer une situation de cours permettant des pratiques artistiques de création où l'élève met en scène son idée avec le minimum de moyens pour s'exposer (uniquement par la force des caractéristiques essentielles, des intentions, d'un « protocole » ...) et de concevoir ainsi que l'œuvre peut aussi s'incarner dans une forme très minimale.

Les qualités physiques des matériaux

Extrait du programme :

« **Les qualités physiques des matériaux** : les matériaux et leur potentiel de signification dans une intention artistique, les notions de fini et non fini ; l’agencement de matériaux et de matières de caractéristiques diverses (plastiques, techniques, sémantiques, symboliques).⁶ »

Parcours et acquis des élèves :

Le cycle 2 a permis aux élèves de travailler sur « **L’expression des émotions** » pour « *Exprimer sa sensibilité et son imagination en s’emparant des éléments du langage plastique.* » « *Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l’organisation et la composition plastiques.* » et « *Agir sur les formes (supports, matériaux, constituants...).*⁷ »

Au cycle 3, les élèves ont pu questionner « **La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l’œuvre** » : « *Les qualités physiques des matériaux : incidences de leurs caractéristiques (porosité, rugosité, liquidité, malléabilité...) sur la pratique plastique en deux dimensions (transparences, épaisseurs, mélanges homogènes et hétérogènes, collages...) et en volume (stratifications, assemblages, empilements, tressages, emboitements, adjonctions d’objets ou de fragments d’objets...), sur l’invention de formes ou de techniques, sur la production de sens.*⁸ »

De l’essence d’une œuvre émerge-t-il des sens et/ou du sens ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur cherche à faire s’interroger l’élève par la pratique quant à l’importance des qualités physiques des matériaux et de leur incidence sur les enjeux de la réalisation finale.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : au début du cycle 4, les élèves parviennent souvent à utiliser certains matériaux pour leur sens symbolique. En revanche, ils rencontrent des difficultés pour appréhender des matériaux hétérogènes au sein d’une même œuvre. À cet âge de la scolarité, l’hétérogénéité est parfois pour les élèves synonyme de « faute de goût ». Au-delà de ce caractère non homogène qui leur pose problème, l’aspect non fini d’une œuvre est pour eux encore plus déstabilisant. Ceci peut être perçu comme un échec, un manque de maîtrise technique.

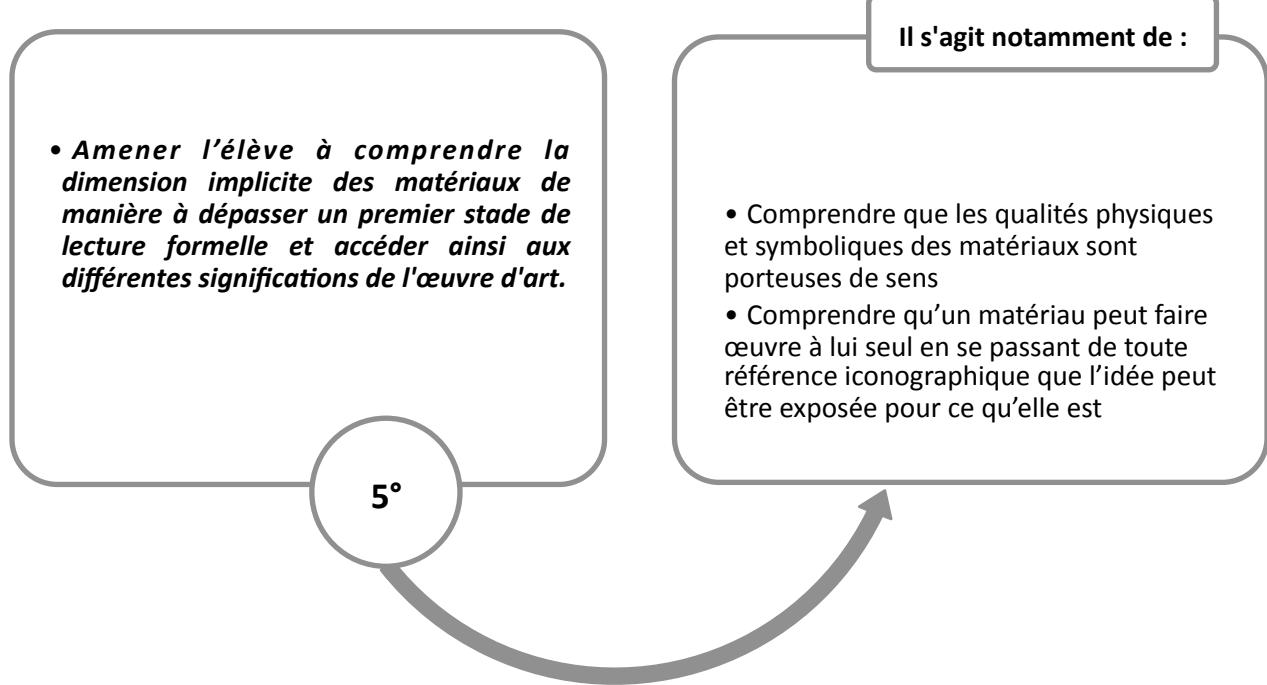
Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : le professeur, face aux différents problèmes soulevés, a pour mission de travailler dans la progressivité. En classe de 5^e, le professeur essayera tout d’abord d’asseoir des acquis sur l’aspect physique et symbolique des matériaux pour ensuite poursuivre un travail sur l’hétérogénéité porteuse de sens. La question du fini et du non fini sujette à une déstabilisation forte des conceptions de l’élève pourrait être quant à elle abordée en fin de cursus.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l’élève : l’élève comprend que seule la maîtrise technique peut ne pas être la finalité visée par l’artiste, car l’inachèvement de l’œuvre est susceptible de préserver la force de son pouvoir évocateur. Le fait de questionner les notions d’hétérogénéité, de fini et de non fini permet à l’élève de prendre conscience de l’importance de la diversité des formes artistiques, de leur évolution dans le temps en fonction des époques, et au-delà de comprendre que l’idée de progrès dans l’art est relative, la diversité étant essentielle dans la société pour créer plus de richesse humaine.

⁶ Ibidem (cycle 4)

⁷ Ibidem (cycle 2)

⁸ Ibidem (cycle 3)

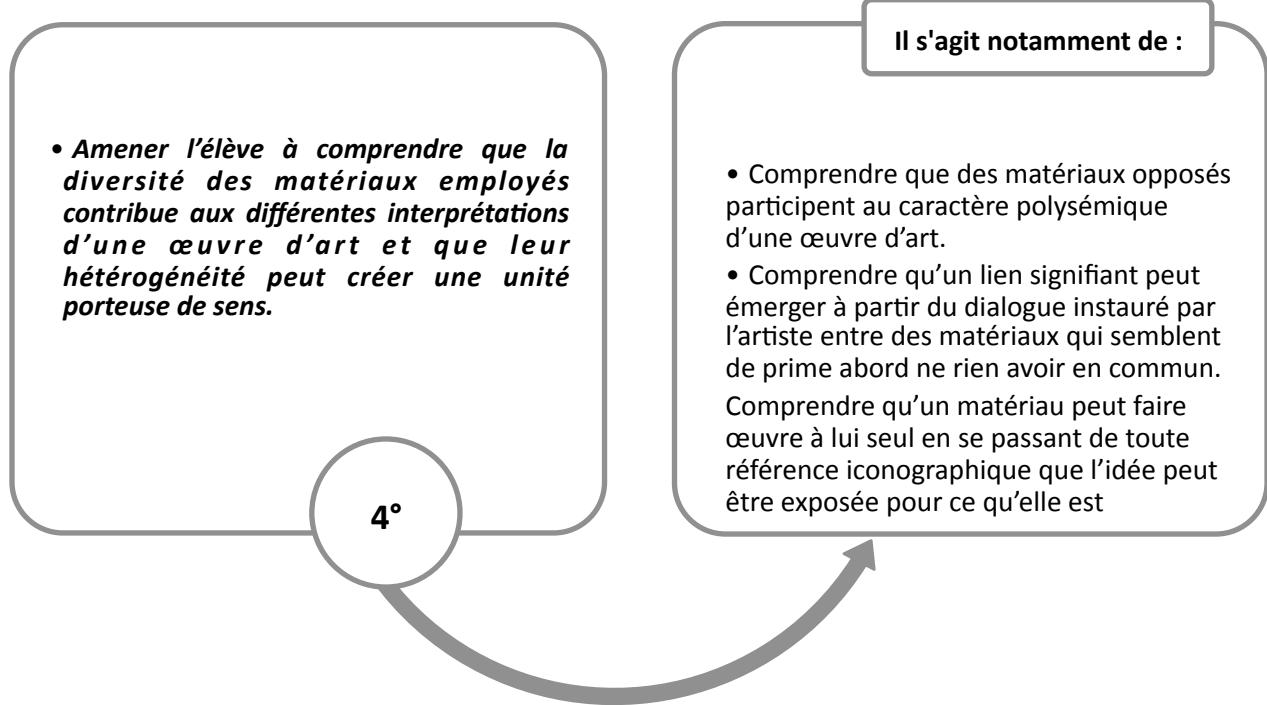


Œuvre de référence possible :

Wolfgang LAIB (1950 -), *Pollen de noisetier*, 1986, 230 x 260 cm, pollen de noisetier tamisé au sol. CAPC, musée d'art contemporain de Bordeaux, Bordeaux, France.

Cette œuvre de Wolfgang Laib permet aux élèves de comprendre la force symbolique d'un matériau. *Pollen de noisetier* révèle le caractère introspectif du travail de l'artiste qui, agenouillé au sol, saupoudre délicatement du pollen qu'il a préalablement récolté seul dans la nature. Wolfgang Laib parvient à transformer un élément naturel infiniment instable et volatil en un matériau formant un espace lumineux et hypnotique. Son œuvre établit ainsi un lien entre le corps et la nature, le microcosme et le macrocosme.

Créer une situation de cours permettant : de questionner par la pratique les différentes potentialités d'utilisation des matériaux afin de réaliser une installation symbolique de sa personnalité. Ce projet contribue à comprendre que la matérialité a des qualités expressives qui peuvent se passer d'« images » pour être parlantes.

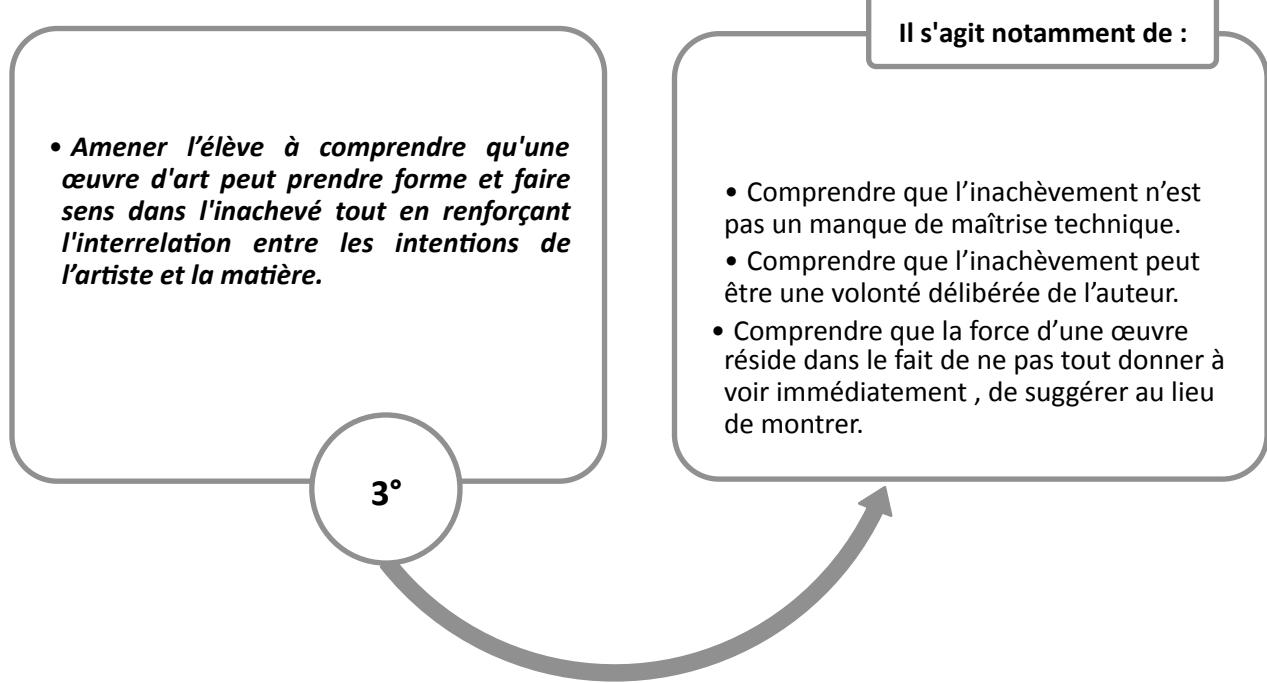


Oeuvre de référence possible :

Ludwig MIES VAN DER ROHE (1886 -1969), *Pavillon allemand de Barcelone*, construit pour l'exposition universelle de Barcelone en 1929, détruit et reconstruit ensuite à l'identique, marbre, travertin, onyx rouge, inox, la structure est constituée de huit poteaux en acier à section cruciforme. Barcelone, Espagne.

Cette architecture de Mies van der Rohe permet aux élèves de comprendre que des matériaux contradictoires peuvent s'associer tout en tirant parti de leurs différences. Dans un même espace sont réunis l'inox, un matériau de l'industrie métallurgique de l'époque, et l'onyx, un matériau naturel utilisé depuis l'Antiquité pour ses qualités décoratives. Ne soutenant pas le bâtiment, ils n'ont aucune fonction si ce n'est celle de faire image : l'onyx forme un grand tableau et les reflets du poteau en inox multiplient les points de vue de l'espace.

Créer une situation de cours permettant : des pratiques artistiques de création conduisant l'élève à mettre en scène des matériaux qui n'ont rien en commun dans le but de parvenir à les faire cohabiter. Par ce projet, l'élève comprendra que des opposés peuvent devenir complémentaires, voire indissociables.



Œuvre de référence possible :

Auguste RODIN (1840 – 1917), *La Pensée*, vers 1890, marbre, 74,2 x 43,5 x 46,1 cm. Musée d'Orsay, Paris, France.

Dans cette œuvre, un visage s'extract d'un bloc de marbre volontairement laissé à l'état brut par l'artiste. Également intitulée *La Pensée émergeant de la matière*, cette sculpture fait apparaître la manière dont l'artiste donne corps à ses idées en travaillant le marbre. Elle permet aux élèves de comprendre que l'inachevé peut être volontaire et porteur d'une dimension artistique.

Créer une situation de cours permettant : la réalisation d'un projet plastique qui se révèlera infiniment plus intéressant parce qu'il n'est pas totalement achevé. L'élève comprendra alors que le caractère non fini ou très abouti d'une réalisation découle de la volonté expressive de l'auteur.

La matérialité et la qualité de la couleur

Extrait du programme :

« **La matérialité et la qualité de la couleur : les relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée ; les relations entre quantité et qualité de la couleur.**⁹ »

Parcours et acquis des élèves :

Durant le cycle 2, l'élève a interrogé « **L'expression des émotions** » et a pu « *Exprimer sa sensibilité et son imagination en s'emparant des éléments du langage plastique. Expérimenter les effets des couleurs [...] en explorant l'organisation et la composition plastiques. Exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d'autres élèves.* » pour « *Agir [...] sur les couleurs (mélanges, dégradés, contrastes...) [...] : peindre avec des matières épaisses, fluides, sans dessin préalable* ¹⁰ ».

Le cycle 3 a permis à l'élève de questionner « **La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre** », notamment sur « **La matérialité et la qualité de la couleur : la découverte des relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée (pigments, substances, liants, siccatifs...), des effets induits par les usages (jus, glacis, empâtement, couverture, aplat, plage, giclure...), les supports, les mélanges avec d'autres médiums ; la compréhension des dimensions sensorielles de la couleur, notamment les interrelations entre quantité (formats, surfaces, étendue, environnement) et qualité (teintes, intensité, nuances, lumière...).**¹¹ »

La couleur dans l'œuvre d'art s'adresse-t-elle uniquement à la vue en reproduisant ou en s'éloignant du référent réel ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur donne la possibilité aux élèves d'explorer la richesse plastique et sémantique de la couleur par ses potentialités matérielles ou immatérielles, de sa présence physique sur une surface plane à sa mise en scène dans l'espace réel. Il veillera ainsi à mettre en place des situations d'apprentissage propices à développer les niveaux de complexité de cette notion en permettant à l'élève de porter un regard singulier sur le monde qui l'entoure. L'élève pourra, par le biais de choix chromatiques signifiants, donner corps à son interprétation en affinant ainsi sa perception du réel.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : au cycle 3, les élèves se sont déjà confrontés à la couleur, mais ne la conçoivent pas encore complètement comme un langage plastique à part entière porteur de sens : par exemple, l'herbe demeure verte sans déclinaison de tons.

Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : les élèves découvrent la richesse du langage chromatique à l'aune des théories sur la couleur. Ils découvrent l'intérêt scientifique porté par certains artistes sur les questions traitant de la couleur et de sa perception. Par les différents usages qu'elle recouvre, il s'agit également de la mettre en lien avec les diverses représentations du monde et les avancées techniques d'une époque. Ils envisagent alors la couleur comme un langage plastique autonome participant avec force à la matérialité d'une œuvre.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : s'emparer du potentiel évocateur de la couleur, permet à l'élève de poser sur le monde qui l'entoure un regard plus avisé. En remettant en question la manière de l'appréhender, il est en mesure de se l'approprier davantage à partir de ses sens tout en sachant

⁹ Ibidem (cycle 4)

¹⁰ Ibidem (cycle 2)

¹¹ Ibidem (cycle 3)

dépasser ses derniers. En étudiant la couleur et l'histoire de sa perception, il prend conscience de la complexité du réel.

- Amener l'élève à comprendre l'importance des "couleurs-matière" comme matériaux artistiques qui manifestent un écart porteur de sens par rapport aux "couleurs-lumière" par ses différentes dimensions engendrant des sensations qui lui sont propres : représentative, expressive, symbolique, sensorielle, etc.

5°

Il s'agit notamment de :

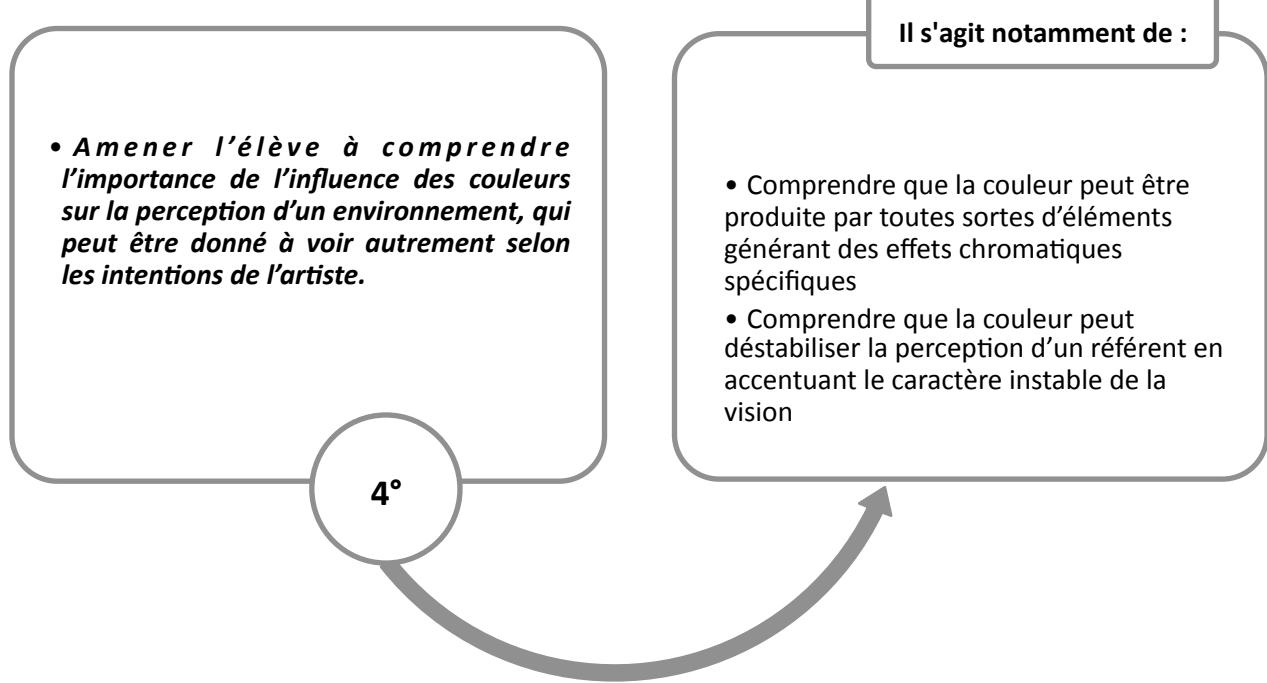
- Comprendre que les composantes chromatiques ont un rôle important dans une œuvre en révélant notamment la vision singulière de l'artiste
- Comprendre que la couleur peut suggérer autre chose que ce qu'elle est en recouvrant d'autres dimensions, voire se libérer du référent réel pour en livrer une nouvelle interprétation

Oeuvre de référence possible :

Henri MATISSE (1869 - 1954), *L'atelier rouge*, 1911, huile sur toile, 181 x 219,1 cm. Museum of Modern Art, New-York, États-Unis.

Cette œuvre d'Henri Matisse permet aux élèves de comprendre l'importance du choix des couleurs dans une représentation. Avec *L'atelier rouge*, l'artiste s'affranchit la couleur de son référent dans le monde visible en abandonnant le ton local au profit d'un choix coloré plus expressif qui modifie la lecture du motif représenté.

Créer une situation de cours permettant : un questionnement par la pratique de la notion de couleur dans l'intention de lui donner le premier rôle dans une image qui ne ressemble à rien de connu. De la sorte, l'élève prend conscience des différentes dimensions que le langage plastique chromatique peut revêtir.

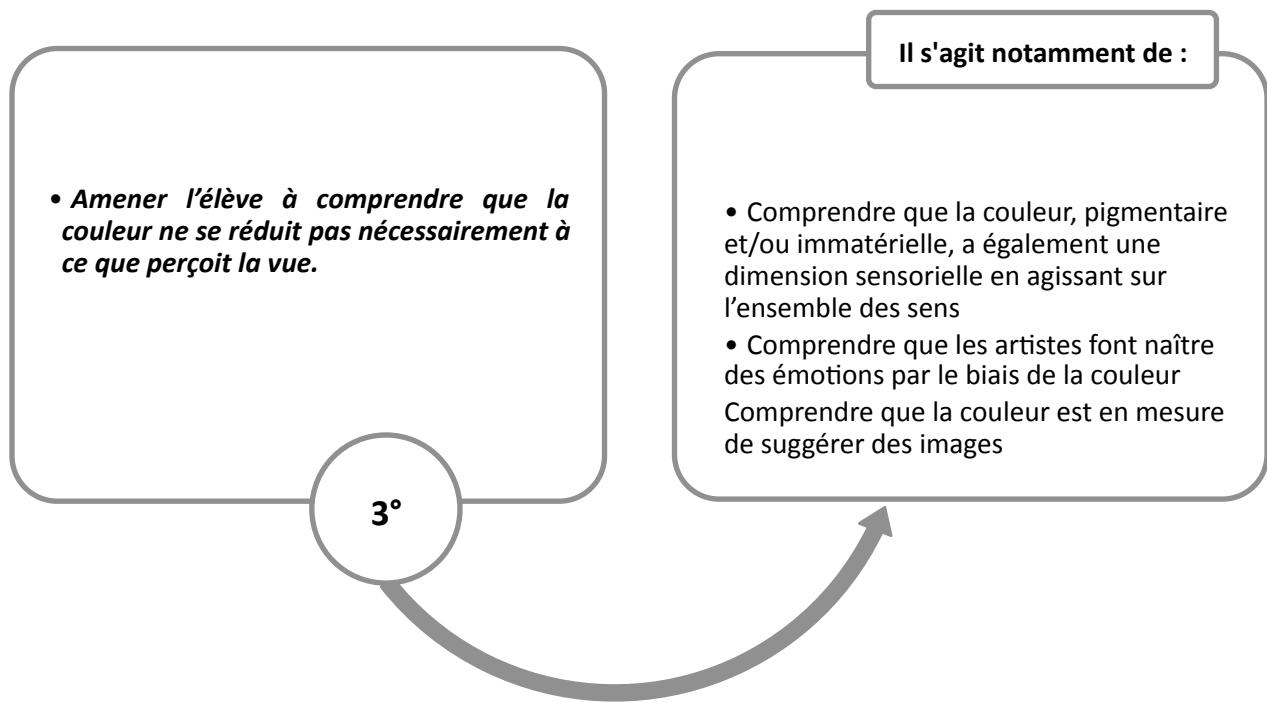


Oeuvre de référence possible :

Olafur ELIASSON (1967-), *Your Rainbow Panorama*, 2006-2011, installation *in situ* : couloir circulaire composé de panneaux colorés, couronnant la terrasse du musée, couloir de 3 mètres de large, 52 mètres de diamètre. ARoS Aarhus Kunstmuseum, Aarhus, Danemark.

Culminant la ville, ce travelling chromatique à 360° immerge le spectateur dans différentes ambiances successives en offrant une vision instable du paysage urbain. Cette installation circulaire permet aux élèves de comprendre les incidences des variations de couleurs sur la perception.

Créer une situation de cours permettant : de réaliser un projet plastique sur les espaces colorés. Partant du grand format vers la couleur qui se répand dans l'espace réel, l'élève conçoit une invasion chromatique à grande échelle pour transformer la vision habituelle de l'environnement choisi. L'objectif étant de transformer l'espace réel en le révélant sous un autre jour par le biais de la couleur.



Oeuvre de référence possible :

Claude Valérie MRÉJEN (1969-), *Eau sauvage*, 2004, éd. Allia, 92 pages. Julien FISERA, *Eau sauvage*, pièce de théâtre, 1 heure, mars 2015, compagnie : *Espace commun*, Comédie de Béthune. Béthune, France.

Le titre de la pièce porte le nom du célèbre parfum de Christian Dior créé en 1966. Le texte de Valérie Mréjen raconte les relations d'un père bienveillant et surprotecteur envers sa fille, à l'image des effluves fortes qui émanent de ce parfum. Dans la mise en scène de Julien Fisera, la comédienne évolue dans un parallélépipède lumineux qui change d'ambiance chromatique au fil du texte. Les élèves peuvent ainsi comprendre que la couleur est capable de convoquer d'autres sens que la vue dans le but de décupler les émotions.

Créer une situation de cours permettant des pratiques artistiques de création conduisant à réaliser un projet dans lequel l'élève utilise la couleur pour solliciter les autres sens du spectateur. Ainsi, il prend conscience de l'interaction entre son propre corps et l'espace coloré en deux ou trois dimensions générant un afflux de sensations et d'émotions pouvant solliciter les autres sens.

L'objet comme matériau en art »

Extrait du programme :

« **L'objet comme matériau en art** : la transformation, les détournements des objets dans une intention artistique ; la sublimation, la citation, les effets de décontextualisation et de recontextualisation des objets dans une démarche artistique.¹² »

Parcours et acquis des élèves :

Le **cycle 2** laisse une place modeste à l'objet qui apparaît dans « **La narration et le témoignage par les images** » afin de « *Transformer ou restructurer des images ou des objets.*¹³ »

Au **cycle 3**, les élèves ont eu l'occasion de s'interroger sur « **Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace** ». Ainsi, ils ont été amenés à travailler sur : « *L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets : création d'objets, intervention sur des objets, leur transformation ou manipulation à des fins narratives, symboliques ou poétiques ; la prise en compte des statuts de l'objet (artistique, symbolique, utilitaire, de communication) ; la relation entre forme et fonction.*¹⁴ »

En quoi les objets du quotidien peuvent-ils devenir matériau d'une œuvre d'art ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur utilise la transformation et le détournement des objets sans perdre de vue la dimension artistique. Ainsi, il interroge les pratiques liées à l'utilisation des objets, la signification qui en découle et change le regard des élèves sur le monde matériel qui les entoure.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : depuis leur plus jeune âge, les élèves sont entourés d'objets qu'ils finissent par ne plus vraiment voir. En outre, ils ont parfois une idée bien classique de la forme – noble – que devrait revêtir une œuvre d'art. Le fait de s'approprier des objets en tant que matériaux doit leur permettre d'interroger la définition de l'œuvre en fonction des époques.

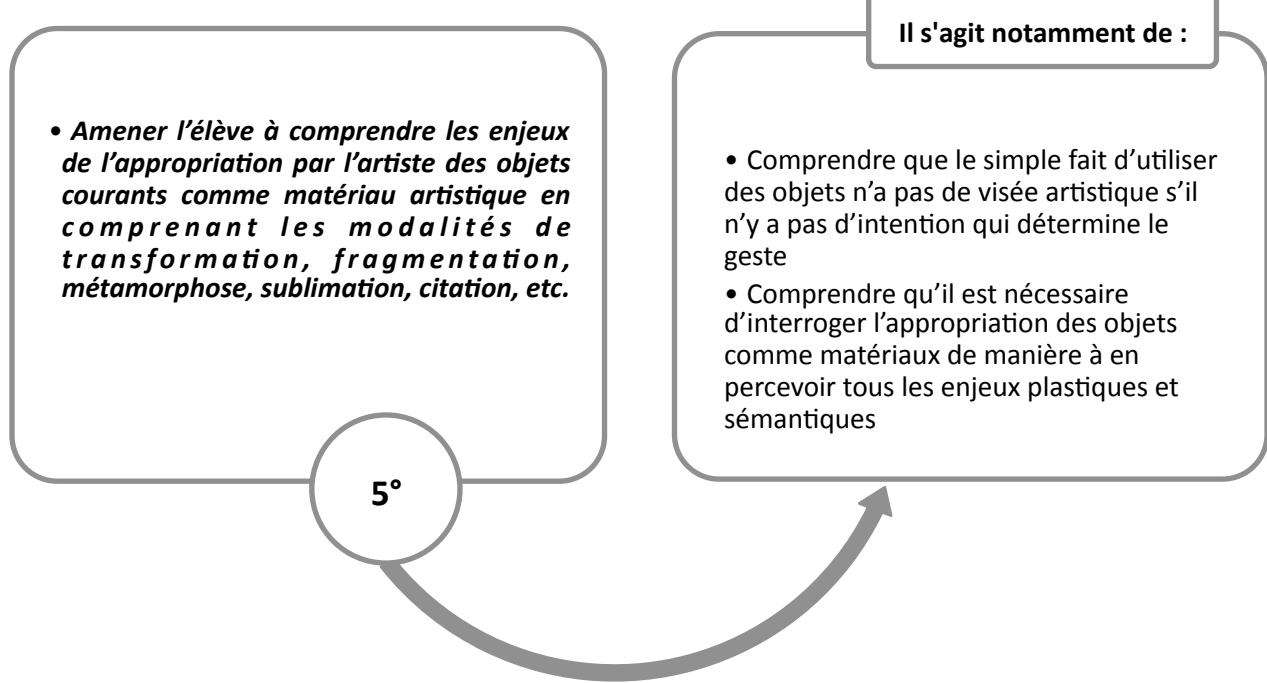
Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : en élaborant sa séquence de cours, le professeur invite ses élèves à s'intéresser à l'objet comme matériau afin de le transformer, le détourner de sa fonction, le sublimer, le changer de contexte, etc. Tout ceci devant répondre à une intention artistique manifeste.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : en interrogeant l'objet, en le manipulant et en le recyclant à des fins artistiques, l'élève pourra élargir sa palette de moyens d'expression artistique, rechercher des dialogues entre éléments matériels issus du réel et médiums artistiques plus traditionnels. Il pourra également, par exemple, prendre conscience du poids de la société consumériste dans notre vie et de la possibilité de la remettre en question par le biais de l'art, afin de devenir des citoyens responsables et des acteurs respectueux de l'environnement.

¹² Ibidem (cycle 4)

¹³ Ibidem (cycle 2)

¹⁴ Ibidem (cycle 3)

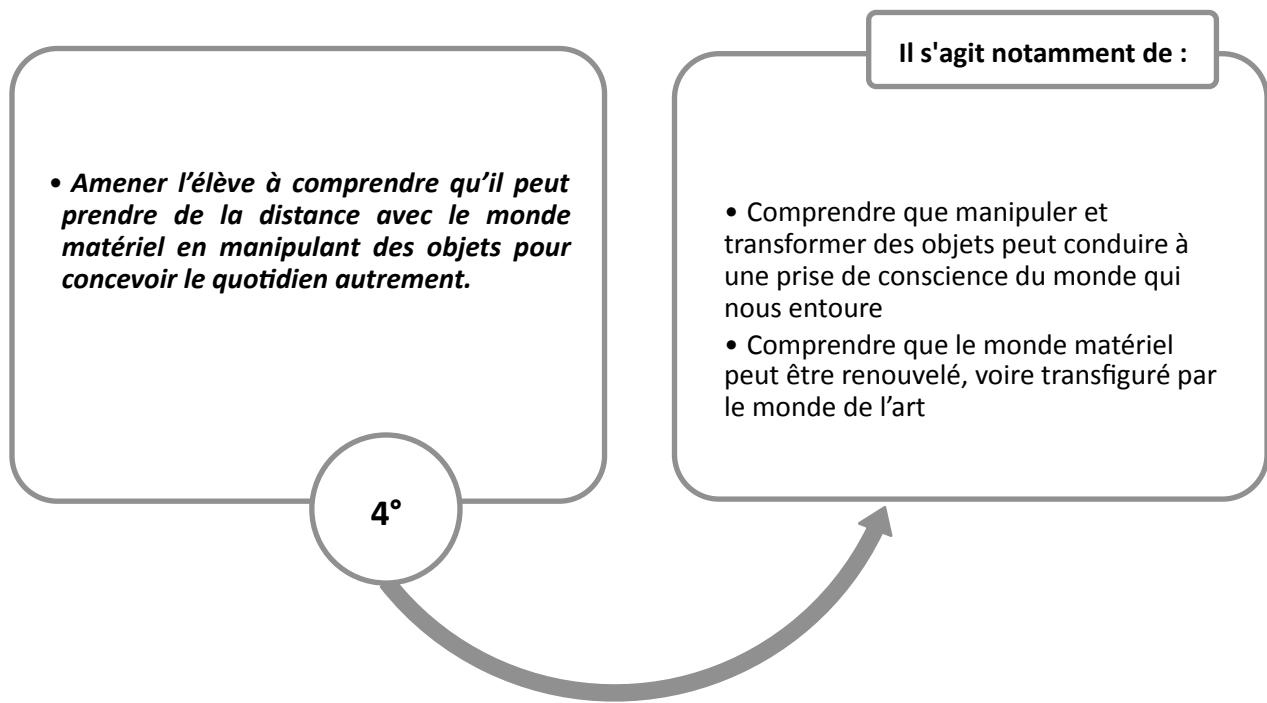


Oeuvre de référence possible :

Brian JUNGEN (1970 -), *Cetology*, 2002, chaises en plastique, 1400 x 125 x 250 cm. Vancouver Art Gallery, Vancouver, Canada.

Entre la représentation de l'artiste, un animal sacré par les populations autochtones du Canada, et les chaises en plastique blanc vendues dans la grande distribution dont il est constitué, naît un écart troublant. Cette sculpture permet aux élèves de comprendre l'importance des effets plastiques et sémantiques des objets utilisés comme matériau d'une œuvre d'art, tout en invitant à questionner les valeurs de notre société actuelle : son éloignement quant au caractère spirituel de son environnement naturel.

Créer une situation de cours permettant des expérimentations portant sur la transformation de plusieurs objets. Utilisés comme des matériaux malgré tout reconnaissables, ils créent une distance avec le motif général représenté dans la production. La manipulation réflexive des objets permet de ce fait à l'élève d'appréhender le monde matériel avec un nouveau regard.

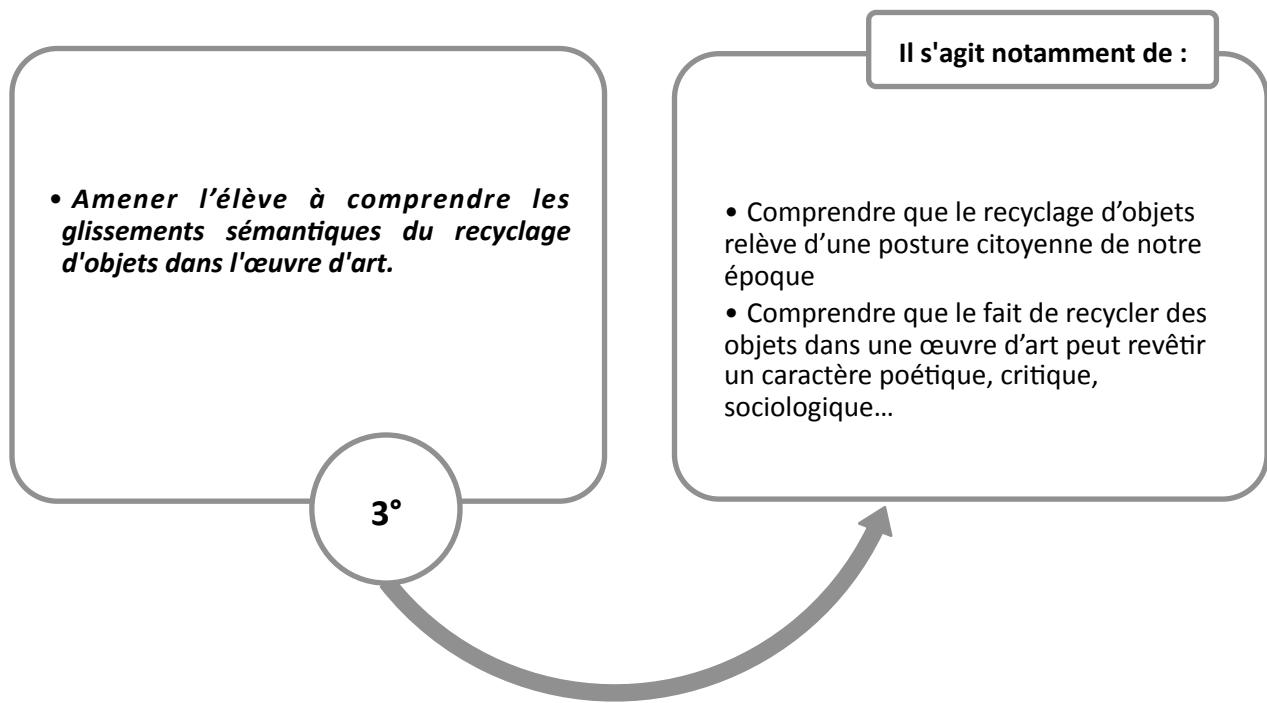


Oeuvre de référence possible :

5.5 DESIGNERS, collectif formé en 2003, Jean-Sébastien BLANC, (1980 -), Vincent BARANGER, (1980-), Anthony LEBOSSE, (1981-), Claire RENARD (1980 -), *Patères en croûte*, de la série *Cuisine d'objets*, 2009.

Ce collectif de designers questionne la part de liberté que chacun peut trouver dans la société de consommation en proposant une alternative qui invite le consommateur à s'autosuffire, le rendant acteur dans son quotidien. La série *Cuisine d'objets* permet à l'élève de comprendre qu'il peut réinventer de nouveaux objets à partir de ce qu'il possède déjà pour l'amener à remettre en cause leur obsolescence rapide dans notre monde contemporain.

Créer une situation de cours permettant : la réalisation d'un projet plastique au sein duquel l'élève s'empare d'objets délaissés pour leur permettre de mener pleinement une nouvelle vie. Dans une production où ils deviennent indispensables, ils acquièrent peut-être une autre fonction même poétique. Ceci afin de mettre en évidence le caractère éphémère des objets et amener à penser le monde de la consommation différemment.



Œuvre de référence possible :

Daniel SPOERRI (1930-), *La douche (détrompe-l'œil)*, 1961, huile sur toile signée Morny, robinetterie fixée sur bois, 70 x 98 x 18 cm. Centre Georges Pompidou, Paris, France.

Dans cette œuvre, Daniel Spoerri associe un tableau récupéré aux puces avec un objet manufacturé, un pommeau de douche et sa robinetterie. L'étude de cette œuvre permet à l'élève de comprendre qu'un dialogue peut s'instaurer sans avoir recours aux mots. Un jeu d'analogie sémantique s'instaure entre les deux éléments de l'œuvre pour mettre en scène avec facilité le rapport entre culture et nature.

Créer une situation de cours permettant un questionnement par la pratique de la notion d'objet. Par la réalisation d'un projet, l'élève produit par exemple un dialogue riche de sens en intégrant un objet usuel dans une image sans avoir recours aux mots. De la sorte, l'élève redéfinit son rapport aux objets et à leur potentiel expressif dans une démarche de mise à distance critique.

Les représentations et statuts de l'objet en art

Extrait du programme :

« Les représentations et statuts de l'objet en art : la place de l'objet non artistique dans l'art ; l'œuvre comme objet matériel, objet d'art, objet d'étude.¹⁵ »

Parcours et acquis des élèves :

Le **cycle 2** conduit l'élève à aborder « **La représentation du monde** » en l'amenant à « *Représenter l'environnement proche par le dessin (carnet de croquis) ; photographier en variant les points de vue et les cadrages ; explorer la représentation par le volume, notamment le modelage¹⁶* ».

Au **cycle 3**, l'élève a eu l'occasion de s'interroger sur « **La représentation plastique et les dispositifs de présentation** » par « *La mise en regard et en espace : ses modalités (présence ou absence du cadre, du socle, du piédestal...), ses contextes (l'espace quotidien privé ou public, l'écran individuel ou collectif, la vitrine, le musée...), l'exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres (lieux : salle d'exposition, installation, in situ, l'intégration dans des espaces existants...)* », ainsi que les « *découverte et observation dans l'environnement proche de réalisations ou de situations liées à la représentation et ses dispositifs.*¹⁷ »

Catégoriser les objets aide-t-il à ordonner le monde afin de comprendre la complexité du réel ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur permet à l'élève de mettre à distance ce qu'il voit afin de mieux comprendre les présentations et les représentations artistiques de l'objet, ainsi que ses différents statuts. Savoir nommer et classifier aura pour but de permettre à l'élève de comprendre le monde dans sa complexité. Objets naturels, objets techniques, objets symboliques, objets claniques, objets rituels, objets de marque, objets affectifs... sont des catégories empruntées par les artistes. Les représentations invitent à une réflexion sur la valeur que l'on accorde à ces objets, les présentations d'objets réels, tels quels, assemblés ou reconstitués interrogent la dimension d'artefact dans l'art.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : pour les élèves du cycle 4, les objets du quotidien ne peuvent pas relever d'une création artistique. Considérés comme banals, les objets que les élèves possèdent sont triviaux. Accordant un rôle noble à l'art, les élèves reconnaissent bien volontiers aux objets d'art anciens ou prestigieux un statut artistique. La préciosité, la valeur marchande et l'époque de l'objet dépendent pour beaucoup du jugement de l'élève pour catégoriser ce qu'il voit. C'est ainsi qu'il peut, comme un grand nombre de personnes, percevoir dans un *ready-made* une véritable imposture.

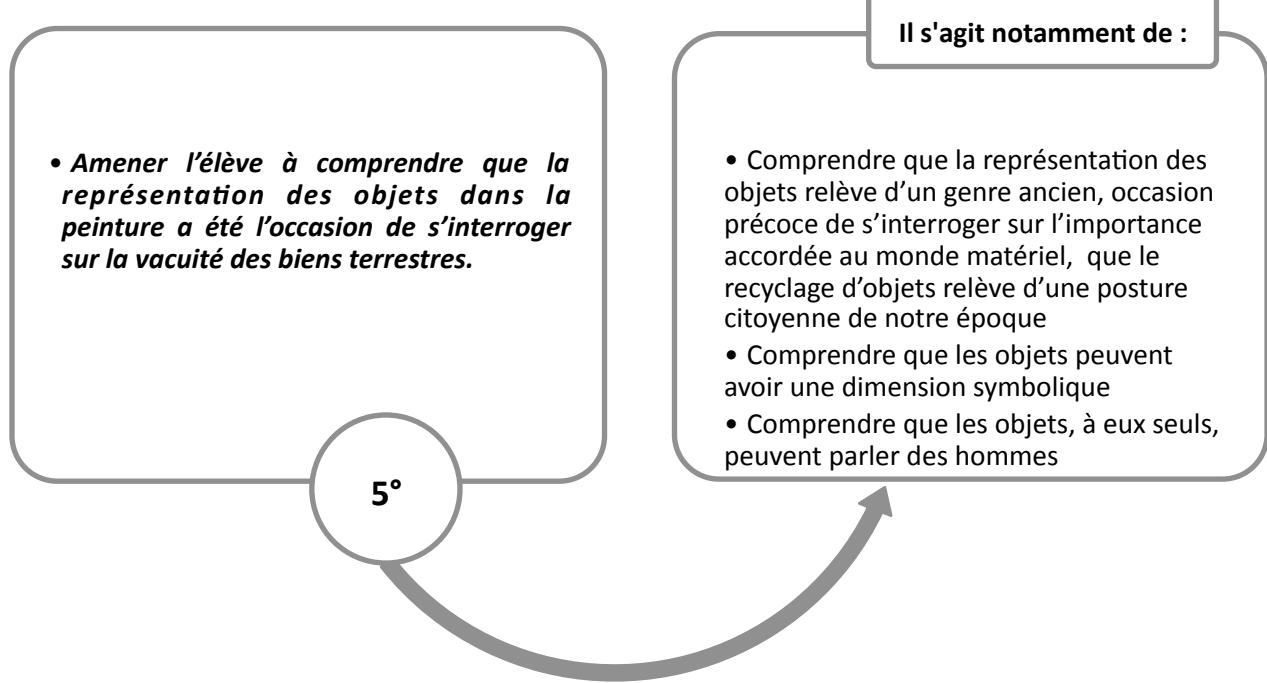
Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : le fait d'assembler des objets, de les représenter, de les transformer, d'analyser les œuvres où les objets sont représentés, utilisés, intégrés, permet de changer leurs représentations initiales et d'apprendre à mieux catégoriser pour comprendre les démarches artistiques.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : le professeur va amener progressivement à comprendre que le monde matériel des objets est au cœur de nombreuses démarches artistiques. Certaines d'entre elles s'emparent notamment des objets pour livrer une réflexion sur la vacuité de la vie.

¹⁵ Ibidem (cycle 4)

¹⁶ Ibidem (cycle 2)

¹⁷ Ibidem (cycle 3)



Oeuvre de référence possible :

Hans HOLBEIN le Jeune (1497-1543), *Double portrait de Jean de Dinteville, envoyé de François 1er à Londres, et de son confident Georges de Selve, dit Les ambassadeurs*, 1533, huile sur panneau de bois, 209 x 207 cm. National Gallery, Londres, Royaume-Uni.

Les Ambassadeurs de Hans Holbein le Jeune montre l'intérêt accordé aux objets bien avant l'avènement de la société de consommation. Dans cette œuvre, l'emplacement central de l'étagère comportant des objets indique la vanité du pouvoir et de ses représentants. L'étude de cette peinture est aussi l'occasion d'amener l'élève à prendre conscience de la dimension intemporelle des œuvres d'art.

Créer une situation de cours permettant des pratiques artistiques de création conduisant l'élève à « rejouer », par exemple, une œuvre de la Renaissance comme *Les Ambassadeurs* d'Holbein afin de livrer une vision critique du monde actuel. Par une mise en scène personnelle et signifiante, l'élève adopte une attitude réflexive libre de tout asservissement aux objets prenant conscience de leur vacuité.

- Amener l'élève à comprendre son propre rapport aux objets en interrogeant les valeurs qu'il leur prête. En prenant de la distance par rapport à la société de consommation et en se prémunissant de toute forme de manipulation ou de dépendance, il devient un consommateur conscient et responsable de ses choix.

4°

Il s'agit notamment de :

- Comprendre que le statut accordé aux objets dépend de leur contexte (époque, culture, etc.)
- Comprendre que la société de consommation crée des besoins parfois absurdes
- Comprendre que tout acte de possession conduit le plus souvent à une logique consumériste

Œuvre de référence possible :

Tom SACHS (1966-), *Chanel Chain Saw*, 1996, carton, adhésif thermocollant, 30,5 x 68,5 x 94 cm.

Cette œuvre permet à l'élève de comprendre les valeurs des objets (valeur d'usage, d'estime, financière, symbolique, identitaire, etc.) dans une société en prenant conscience qu'une marque, une couleur, une matière, un ambassadeur, etc. peuvent davantage orienter leurs choix. Tom Sachs présente de manière ironique l'importance souvent absurde accordée aux marques en réalisant une tronçonneuse avec des sacs de la marque Chanel.

Créer une situation de cours permettant la réalisation d'un projet plasticien offrant à l'élève la possibilité de se mettre en scène avec des objets appartenant à la société de consommation. Il s'agit de questionner la manière dont elle peut influencer les habitudes, les comportements ou le quotidien de chacun. Cette production conduit l'élève à devenir un citoyen pleinement acteur et conscient de ses choix de consommation et de le libérer des diktats de la mode.

- Amener l'élève à comprendre les différentes relations entretenues avec les objets, réels et/ou représentés, en interrogeant leur statut – artistique, symbolique, décoratif, utilitaire, publicitaire –, leurs valeurs, ainsi que leur nature – œuvre d'art, objet d'art, objet usuel, objet symbolique, design – pour adopter une attitude distanciée vis-à-vis du monde des objets.

3°

Il s'agit notamment de :

- Comprendre que les rapports qu'entretiennent les objets réels et/ou représentés au regard de leur statut engendrent des œuvres qui analysent le monde contemporain
- Comprendre que l'univers consumériste régit par les objets, leurs diverses natures, ainsi que leurs relations font naître un questionnement susceptible de nous renseigner sur notre place dans la société

Oeuvre de référence possible :

Mark DION (1961-) et Robert WILLIAMS (1960-), *Theatrum Mundi : Armarium*, 2001, cabinet en bois, objets divers, 281 x 280,5 x 63 cm. Dimitris Daskalopoulos Collection, Chalandri, Grèce.

En faisant référence à la tradition des cabinets de curiosités, cette œuvre met en scène deux approches théoriques du monde en disposant des objets selon des classifications. Elle révèle toutefois l'impossibilité et la vanité de toute entreprise prétendant offrir une image totalisante du monde et permet ainsi à l'élève de comprendre davantage les relations complexes qu'il peut entretenir avec les objets.

Créer une situation de cours permettant des pratiques artistiques de création conduisant l'élève à exposer des objets ordinaires sans les transformer. Il s'agit d'inventer, par des dispositifs de présentation, une collection singulière par sa dimension poétique, critique, ironique ou spirituelle. Ce projet permet à l'élève de comprendre comment les cabinets de curiosité proposent une lecture du monde en s'inscrivant dans une filiation.

Le numérique en tant que processus et matériau artistiques (langages, outils, supports)

Extrait du programme :

« **Le numérique en tant que processus et matériau artistiques (langages, outils, supports)** : l'appropriation des outils et des langages numériques destinés à la pratique plastique ; les dialogues entre pratiques traditionnelles et numériques ; l'interrogation et la manipulation du numérique par et dans la pratique plastique.¹⁸ »

Parcours et cursus des élèves :

Le **cycle 2** amène l'élève à s'emparer du numérique dans un rapport à « **La représentation du monde** » en le conduisant à « *Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter* », ainsi qu'à « *Explorer des outils et des supports connus, en découvrir d'autres, y compris numériques¹⁹* ».

Au **cycle 3**, l'élève a l'occasion de s'interroger sur « **La représentation plastique et les dispositifs de présentation** » par l'*« Utilisation de l'appareil photographique ou de la caméra, notamment numérique, pour produire des images ; intervention sur les images déjà existantes pour en modifier le sens [...] par les possibilités des outils numériques.*²⁰ »

Comment et à quelles fins les artistes s'emparent-ils de la dématérialisation propre au virtuel pour mieux interroger le réel ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur amène les élèves à distinguer les images numériques des images analogiques pour mieux choisir de les convoquer à bon escient.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : pour les élèves de cycle 4, le numérique et les images qui en découlent n'ont aucune particularité. Le numérique est souvent vu comme un langage, une forme, un procédé technique équivalent à un autre. L'élève n'a souvent aucune conscience de la spécificité immatérielle des images, de leur mode de conception et de diffusion trop proche de son univers visuel. Il en fabrique et en reçoit quotidiennement.

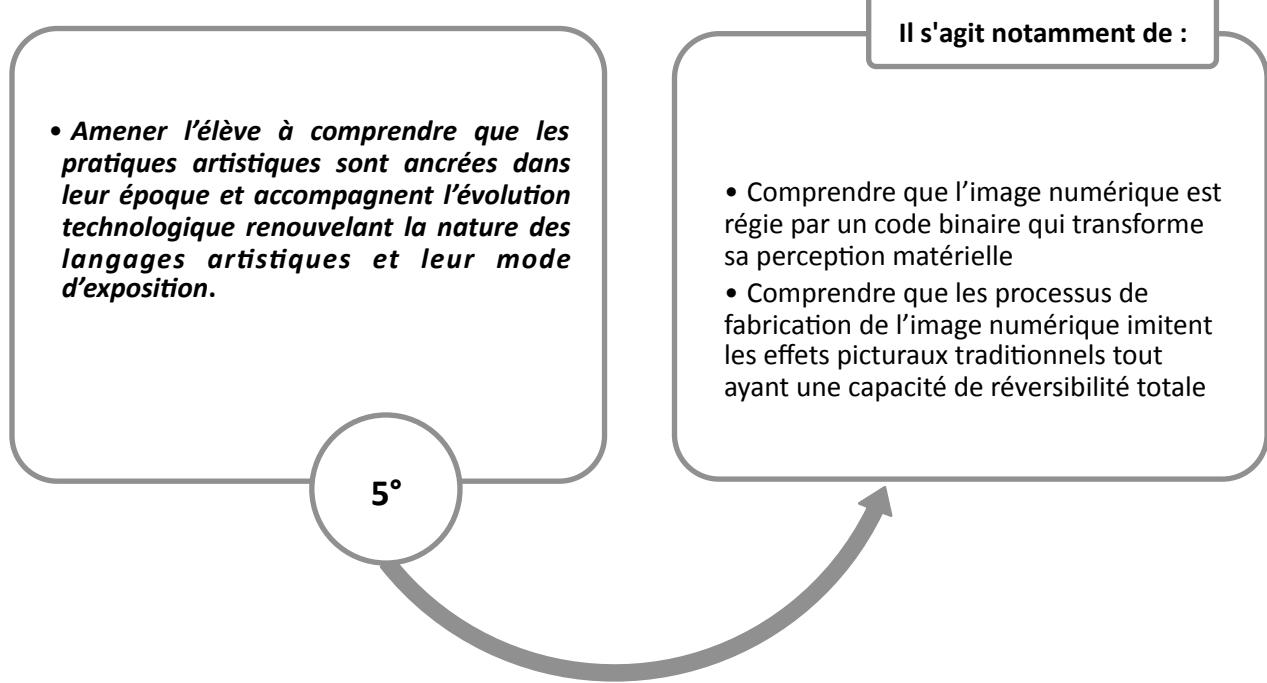
Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les élèves à s'approprier les techniques actuelles, éclairés d'une connaissance des enjeux sociaux et artistiques qu'elles induisent.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : en questionnant le numérique en tant que processus et matériau artistique, l'élève prend conscience de la virtualité des langages, de la rapidité des flux de diffusion, des nouveaux comportements induits par l'instantanéité des échanges.

¹⁸ Ibidem (cycle 4)

¹⁹ Ibidem (cycle 2)

²⁰ Ibidem (cycle 3)



Oeuvre de référence possible :

David HOCKNEY (1937-), *Fleurs Fraîches*, dessin sur iPhone. Fondation Pierre Bergé - Yves Saint-Laurent, Paris, France.

En se saisissant de ces appareils aux fonctions multiples, David Hockney interroge leurs possibilités dans le champ de la création contemporaine. Le caractère réversible de l'image autorisant les repentirs, la simulation d'effets picturaux complexes, l'ubiquité de l'image par sa capacité de diffusion immédiate notamment au cours de la conception, ainsi que les modalités d'exposition de l'image immatérielle, permettent aux élèves de comprendre le regard singulier que posent les artistes sur les nouvelles technologies entre maîtrise et illusion.

Créer une situation de cours permettant : la réalisation d'un projet plastique proposant à l'élève de concevoir une ou plusieurs images ne pouvant exister sans les possibilités offertes par les technologies numériques actuelles.

- Amener l'élève à comprendre que le numérique accentue la perméabilité des frontières entre les domaines artistiques contemporains : un dialogue riche de sens émerge alors de la confrontation, de l'échange, voire de la fusion entre les pratiques traditionnelles et numériques donnant forme à de nouvelles œuvres d'art hybrides qui interrogeront leur rapport à l'histoire de l'art, à la réalité et au monde actuel.

4°

Il s'agit notamment de :

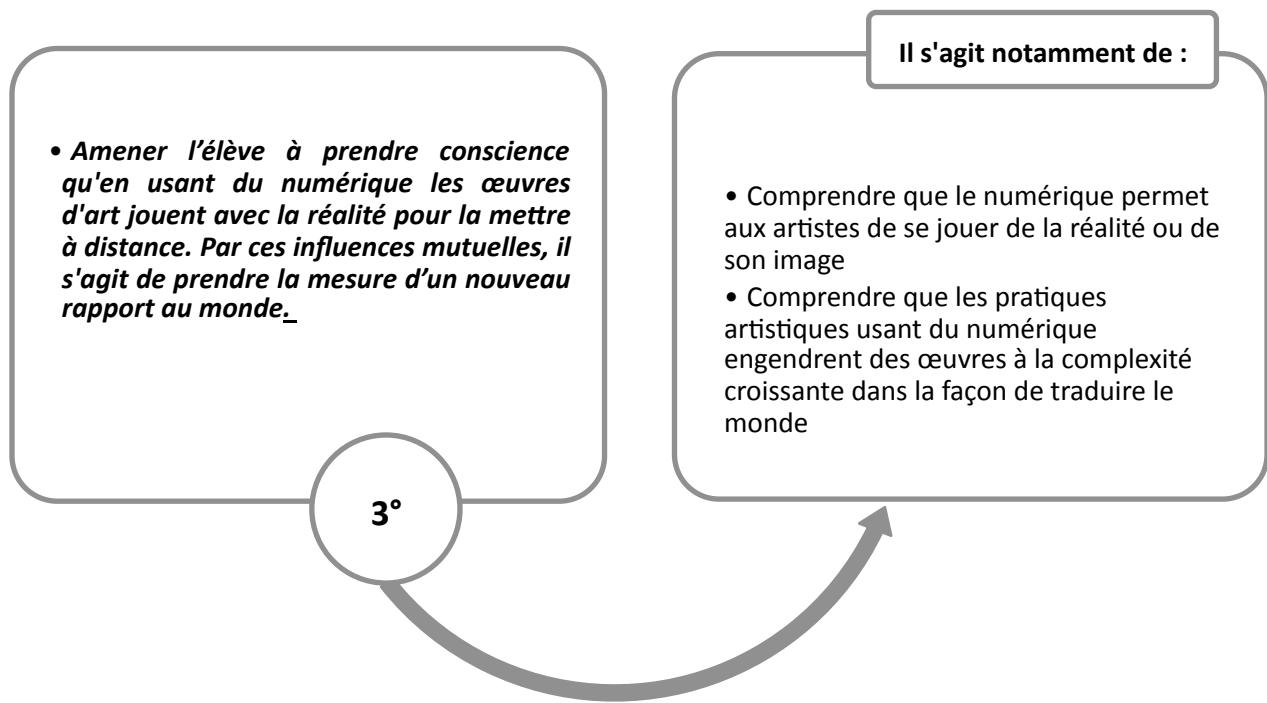
- Comprendre que les nouvelles technologies numériques utilisées par les artistes ne sont pas en opposition avec les techniques artistiques traditionnelles
- Comprendre que l'approche artistique par le biais du numérique remet en question le rapport que l'homme entretient avec le réel

Oeuvre de référence possible :

Beate GÜTSCHOW (1970), *LS#17*, 2003, tirage chromogène, 115,9 x 168,9 cm. Musée Salomon R. Guggenheim, New-York, États-Unis.

À travers cette série, l'artiste réinterprète la tradition picturale des paysages idylliques. *LS*, abréviation de *Landschaft* qui signifie « paysage » en allemand, est le résultat d'une hybridation de plusieurs fragments de natures différentes : les prises de vue argentiques sont scannées, puis stockées pour être fusionnées dans un fichier Photoshop entièrement vide. Ces paysages faussement réels, car reconstruits permettent aux élèves d'appréhender les pratiques hybrides de certains artistes contemporains.

Créer une situation de cours permettant des pratiques artistiques de création conduisant l'élève à produire un projet en mêlant des techniques traditionnelles et des techniques numériques. Ceci dans la perspective d'interroger le caractère vraisemblable des images.



Œuvre de référence possible :

KOLKOZ, Benjamin MOREAU (1972-) et Samuel BOUTRUCHE (1973-), *Film de vacances, Hong Kong*, 2006, MDF, peinture, DVD, lecteur de DVD, écran (vidéo 9'45"), 170 x 100 x 100 cm. Galerie Emmanuel Perrotin, Paris, France.

Traduisant en images de synthèse les séquences filmées de leurs voyages, ensuite diffusées dans un salon de visionnage aux formes virtuelles, ce collectif d'artistes permet aux élèves de comprendre la complexité des relations entre les pratiques artistiques utilisant le numérique et la réalité simulée dans l'œuvre d'art. La conservation de la bande-son originale et la reconstitution des caractéristiques du film (flous, blancs, vibrations...) alimentent ces souvenirs transposés en formes synthétiques tendant vers l'abstraction.

Réalisation d'un projet plastique permettant à l'élève de modéliser sa vie pour mieux se jouer du réel par des moyens numériques ou des écrans.

Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège

Des propositions de parcours de formation pour les élèves afin de définir et opérationnaliser pour le professeur la « progression par approfondissement » en arts plastiques

Partie 3. Questionnement au cycle 4 : L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur¹

La relation du corps à la production artistique

Extrait du programme :

« *La relation du corps à la production artistique : l'implication du corps de l'auteur ; les effets du geste et de l'instrument, les qualités plastiques et les effets visuels obtenus ; la lisibilité du processus de production et de son déploiement dans le temps et dans l'espace : traces, performance, théâtralisation, événements, œuvres éphémères, captations.* »²

Parcours et acquis des élèves :

Le cycle 2 a permis « ; ils apprennent eux-mêmes aussi à devenir spectateurs. Le professeur s'assure que les élèves prennent plaisir à donner à voir leurs productions plastiques et à recevoir celles de leurs camarades. (...) Ce travail se conduit dans la salle de classe, dans des espaces de l'école organisés à cet effet (mini galeries), ou dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire. "Entre six et neuf ans (...) il prend conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit »³

Au cycle 3 “La prise en compte du spectateur, de l'effet recherché : découverte des modalités de présentation afin de permettre la réception d'une production plastique ou d'une œuvre (accrochage, mise en espace, mise en scène, frontalité, circulation, parcours, participation ou passivité du spectateur...). »⁴

En quoi une production artistique peut-elle s'adresser au corps du spectateur, et comment l'auteur ou le spectateur peut-il s'impliquer dans une relation avec l'espace au sein d'une œuvre ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur apporte un éclairage sur les liens susceptibles de se tisser entre le corps, celui de l'auteur ou du spectateur, et l'espace dans l'élaboration de l'œuvre. Il est attentif à proposer des situations variées qui permettent d'éprouver des œuvres renvoyant à cette question.

¹ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

² Ibidem (cycle 4)

³ Ibidem (cycle 2)

⁴ Ibidem (cycle 3)

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : à l'âge du cycle 4 ou, plus généralement chez l'adolescent, le corps est en question, lui et autrui, l'individu et le groupe. La réflexion des artistes et les œuvres impliquant des éléments et des lectures plurivoques sont importantes. Dans les cycles précédents, les élèves ont perçu l'importance de la prise en compte du spectateur. Ils ont, lors de visites dans des musées, rencontré des œuvres impliquant les liens étroits engageant la relation œuvre/espace et auteur/spectateur. À ce stade, il s'agit de les amener à élaborer des stratégies d'exposition qui engagent l'auteur (dans sa pratique, dans la mise en scène et dans son action face à un public).

Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : le professeur amène les élèves à identifier et analyser les processus engagés d'ordres plastiques qui relèvent des gestes indicels, des traces produites et visibles. Il invite à déterminer et nommer différents types d'accrochage et d'organisation de constituants plastiques dans l'espace. Il conduit les élèves à envisager l'œuvre selon deux points de vue : celui de l'auteur et **celui** du spectateur et à comprendre qu'œuvre, corps et espace sont étroitement liés.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : il s'agit d'amener l'élève à explorer par le geste l'espace réel et sa matérialité, d'utiliser le corps comme prolongement de l'outil. Dans un second temps, l'élève prend conscience du dialogue entre la production et un spectateur hypothétique au regard de ses propres intentions d'auteur. En découvrant et pratiquant la performance, l'élève engage son corps et prend conscience qu'il peut être matériau, vecteur, outil d'expression dans une perspective élargie des langages.

- Amener l'élève à comprendre que le corps et la gestuelle de l'auteur sont des éléments signifiants dans l'œuvre.
- En quoi le corps de l'artiste peut-il laisser des effets indicels dans la production de l'œuvre ?
- En quoi l'œuvre d'art peut-elle se manifester par une action, une attitude rompant avec l'idée d'une œuvre pérenne.

5°

Il s'agit notamment de :

- Comprendre que l'acte artistique est le produit de choix de la part de l'artiste : geste, action, posture, théâtralité
- Comprendre que les qualités plastiques dépendent d'une anticipation et d'une construction au sein d'un espace, liées à la lisibilité du processus de production
- Comprendre que l'espace réel est une partie intégrante du processus de l'œuvre

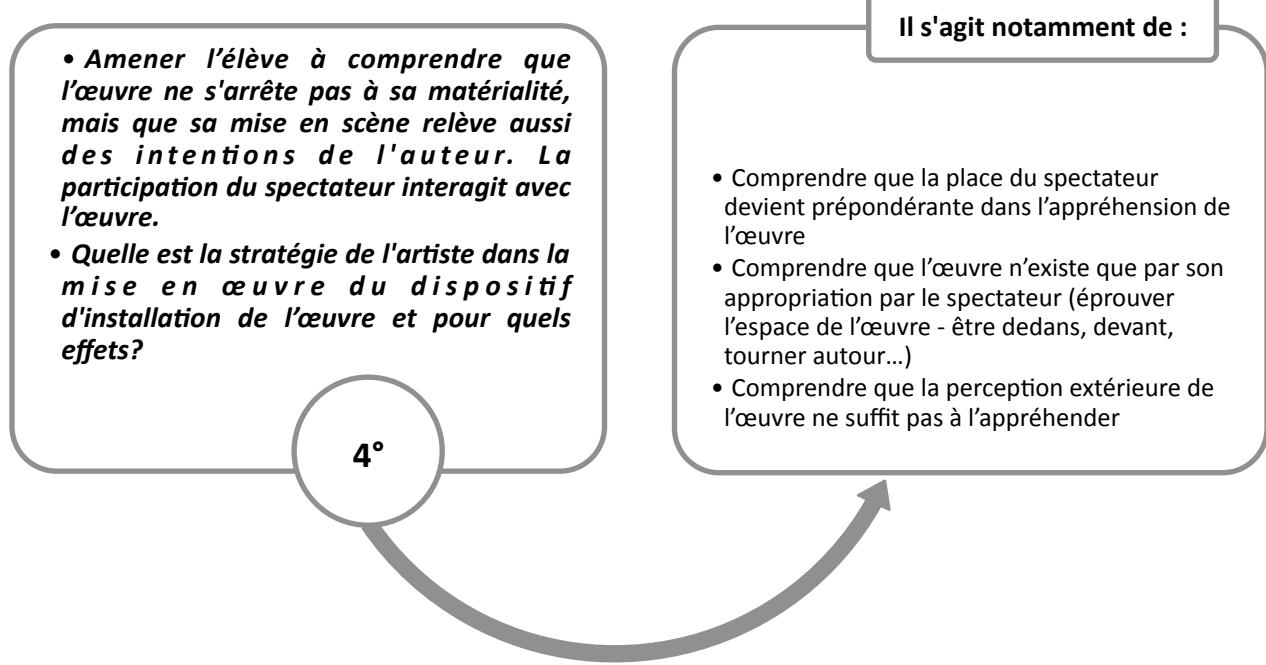
Œuvre de référence possible :

Jackson POLLOCK, *Rythmes d'automne*, 1950, peinture émail sur toile, 266,7x 526,8cm. Metropolitan Museum, New York, USA.

« L'artiste moderne, me semble-t-il, travaille et exprime un monde intérieur ; en d'autres termes, il exprime l'énergie, le mouvement et d'autres forces intérieures. »⁵, Jackson Pollock. Cette citation résume bien l'acte de peindre de l'artiste qui investit toute la surface de la toile en pratiquant une chorégraphie à même la toile posée au sol et en laissant les traces de ses déplacements.

Réalisation d'un projet plastique questionnant par la pratique la notion de traces au service d'une intention. Il permet de rendre visible la participation du corps, de la gestuelle de l'auteur qui peint avec son corps plus qu'avec sa main.

⁵ Jackson POLLOCK, in Hans NAMUTH : *L'atelier de Jackson Pollock*, Éd. Macula/Pierre Brochet.

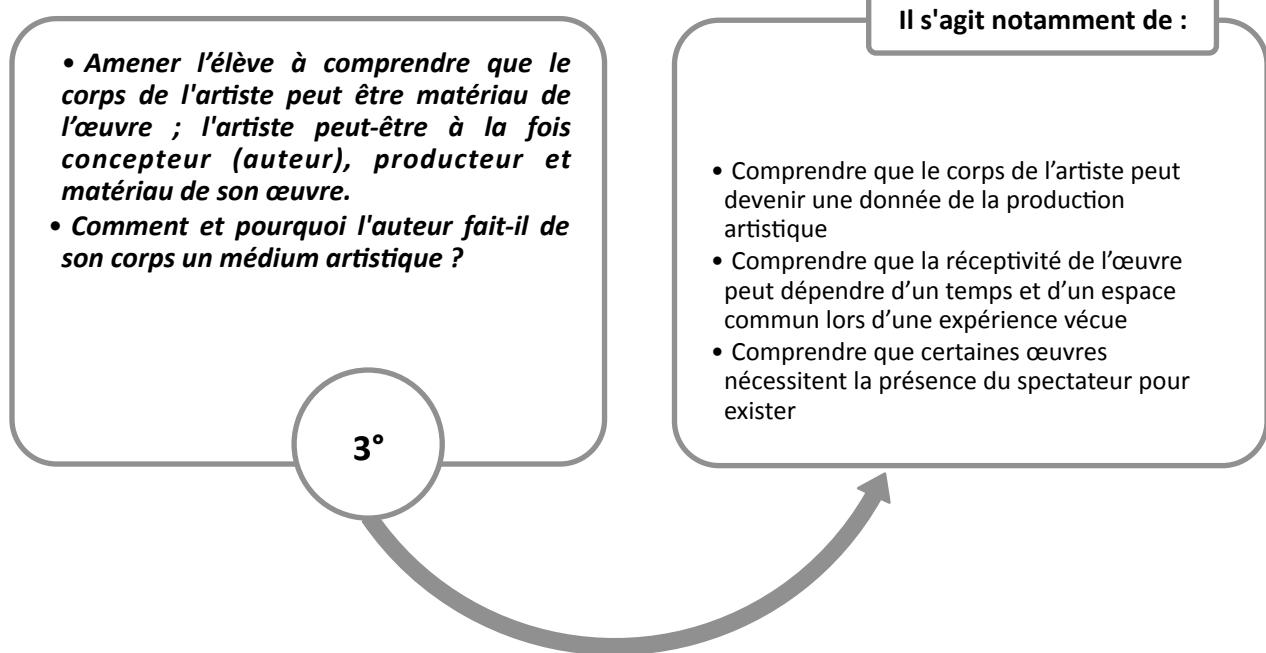


Œuvre de référence possible :

Jesùs Raphaël SOTO (1923-2005), *Pénétrables*, 1990, installation. Los Angeles County Museum of Art, USA.

Les Pénétrables sont des volumes constitués de centaines de fines tiges verticales pouvant être traversées par le spectateur. Cette œuvre permet aux élèves de comprendre que le public n'a pas le même ressenti à l'extérieur de l'œuvre et en la traversant. Il agit sur l'œuvre en déplaçant les tiges ; sa perception et ses sensations de l'espace l'amènent à vivre une expérience anticipée par le dispositif d'installation en lien avec le souvenir de la forêt vénézuélienne, patrie de l'artiste.

Réalisation d'un projet questionnant les élèves sur le rapport spectateur/dispositif. La réalisation incite le spectateur à devenir acteur pour être révélé.



Œuvre de référence possible :

GILBERT (1943-) et GEORGE (1942-), *The singing sculpture*, 1970, performance, galerie Sonnabend à New-York, USA.

Les artistes debout, généralement sur une table, entonnent en playback une chanson populaire connue durant la Seconde Guerre mondiale. Leur visage est peint. Un gant et une canne constituent les accessoires qu'ils s'échangent à la fin de la chanson. Cette œuvre définira les bases de leur vie comme sculpture vivante. Elle permet aux élèves de comprendre l'un des principes de la performance : être dans le même espace, à un instant donné, pour être témoin de l'œuvre en train de se faire. Le corps de l'artiste devient un langage artistique, les limites entre l'art et la vie disparaissent.

Proposition de situation d'apprentissage centrée sur le corps de l'élève, matériau et/ou support de la production : l'action prend en compte le corps de l'auteur en intégrant l'espace ou le contexte comme partie prenante du dispositif.

La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace, la présentation de l'œuvre

Extrait du programme :

« La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace, la présentation de l'œuvre : le rapport d'échelle, l'in situ, les dispositifs de présentation, la dimension éphémère, l'espace public ; l'exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres ; l'architecture. »⁶

Parcours et acquis des élèves :

Au cycle 2, « Même dans ses formes les plus modestes, le projet permet de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle et collective, favorisant la motivation, les intentions, les initiatives. Ponctuellement dans l'année, des projets de réalisation artistique aboutis permettent le passage de la production à l'exposition. »⁷ « Ce temps est également l'occasion de développer le langage oral dans la présentation par les élèves des productions et des démarches engagées. Ce travail se conduit dans la salle de classe, dans des espaces de l'école organisés à cet effet (mini galeries), ou dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire. »⁸

Au cycle 3, les élèves ont appris à s'exercer à « la pratique du modelage, de l'assemblage, de la construction et l'approche de l'installation favorisent la sensibilisation à la présence physique de l'œuvre dans l'espace et aux interactions entre celle-ci et le spectateur »⁹ « Les élèves développeront des questionnements liés La représentation plastique et les dispositifs de présentation ; La mise en regard et en espace : ses modalités (présence ou absence du cadre, du socle, du piédestal...), ses contextes (l'espace quotidien privé ou public, l'écran individuel ou collectif, la vitrine, le musée...), l'exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres (lieux : salle d'exposition, installation, in situ, l'intégration dans des espaces existants...). »¹⁰

Comment se construit la relation entre l'œuvre et l'espace qui l'accueille ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur propose aux élèves des dispositifs variés. Ces situations permettent de tenir compte de l'espace de monstration, des modalités d'accrochage ou de présentation des œuvres, des relations entre des œuvres mises en espace, de comprendre les relations entre un contexte et une intervention *in situ*.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : à l'adolescence le corps n'a pas encore pris sa taille définitive ; mais il est sans cesse observé comme critère, gabarit, canon... La notion d'échelle reste relative. L'œuvre est encore appréhendée comme artefact unique indépendant de tout contexte. Même si l'élève a été confronté à des espaces d'expositions et s'il a exposé ses productions, il éprouve encore des difficultés à envisager l'espace comme un élément constitutif de l'œuvre.

Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : le professeur fait découvrir les œuvres dépendantes de l'espace ou de l'architecture, retables du Moyen-Âge, fresques de la Renaissance, plafonds

⁶ Ibidem (cycle 4)

⁷ Ibidem (cycle 2)

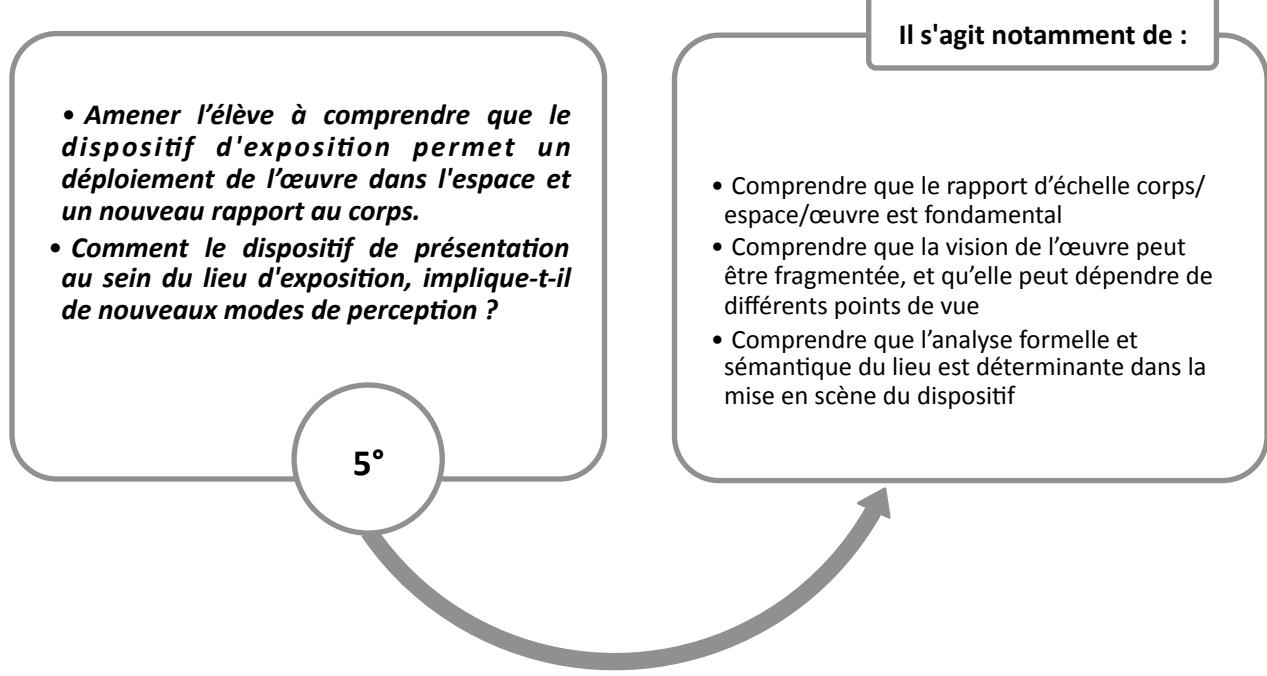
⁸ Ibidem

⁹ Ibidem (cycle 3)

¹⁰ Ibidem

peints des églises, jusqu'aux installations contemporaines *in situ*. Les notions de représentation de l'espace sont travaillées.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : il s'agit d'amener les élèves, sur les différentes étapes du cycle, à explorer par la pratique les rapports entre production et espace d'accueil. Les confronter au dispositif d'exposition, les impliquer dans sa mise en scène et faire élaborer des productions dans l'espace réel leur permet de tenir compte du contexte d'appréhension des œuvres et de dépasser la notion d'œuvre comme objet unique.

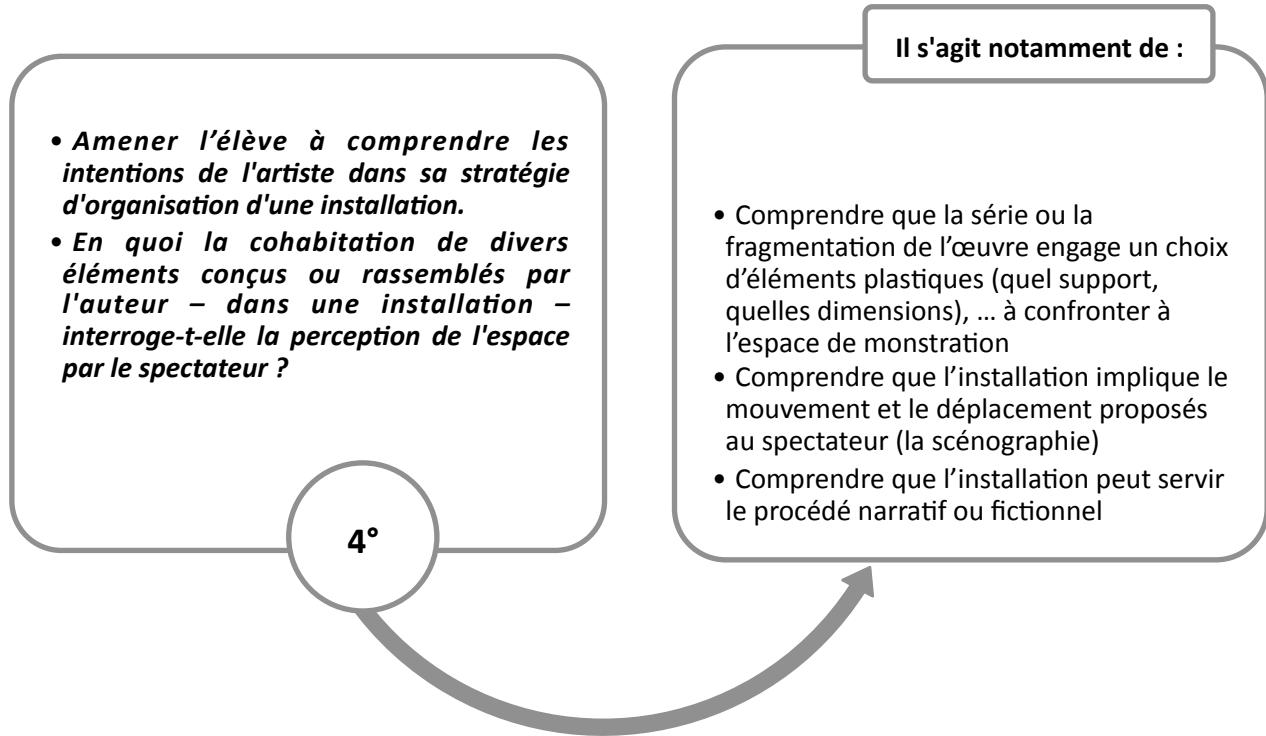


Oeuvre de référence possible :

Claes OLDENBURG (1929-) et Coosje VAN BRUGGEN (1942-2009), *La bicyclette ensevelie*, 1995, Sculpture en acier aluminium et plastique (roue : 2,8 x 16,3 x 3,2 m, guidon et sonnette : 7,2 x 6,2 x 4,7 m, selle : 3,5 x 7,2 x 4,1 m, pédale : 5,0 x 6,1 x 2,1 m). Parc de La Villette, Paris.

L'œuvre est présentée dans les jardins, en plusieurs parties, dont on perçoit des détails parsemés dans une logique de continuité. Elle amène l'élève à comprendre que le déplacement du public permet la découverte fragmentaire d'un tout monumental qu'il reconstitue mentalement. Cette sculpture invite à prendre la mesure de l'échelle de l'œuvre par le déplacement et la marche dans le parc.

Réalisation d'un projet questionnant les élèves sur le dispositif de monstration d'une production tridimensionnelle dans l'espace. La sculpture ne peut s'appréhender en un seul temps. Elle nécessite un déplacement du spectateur.

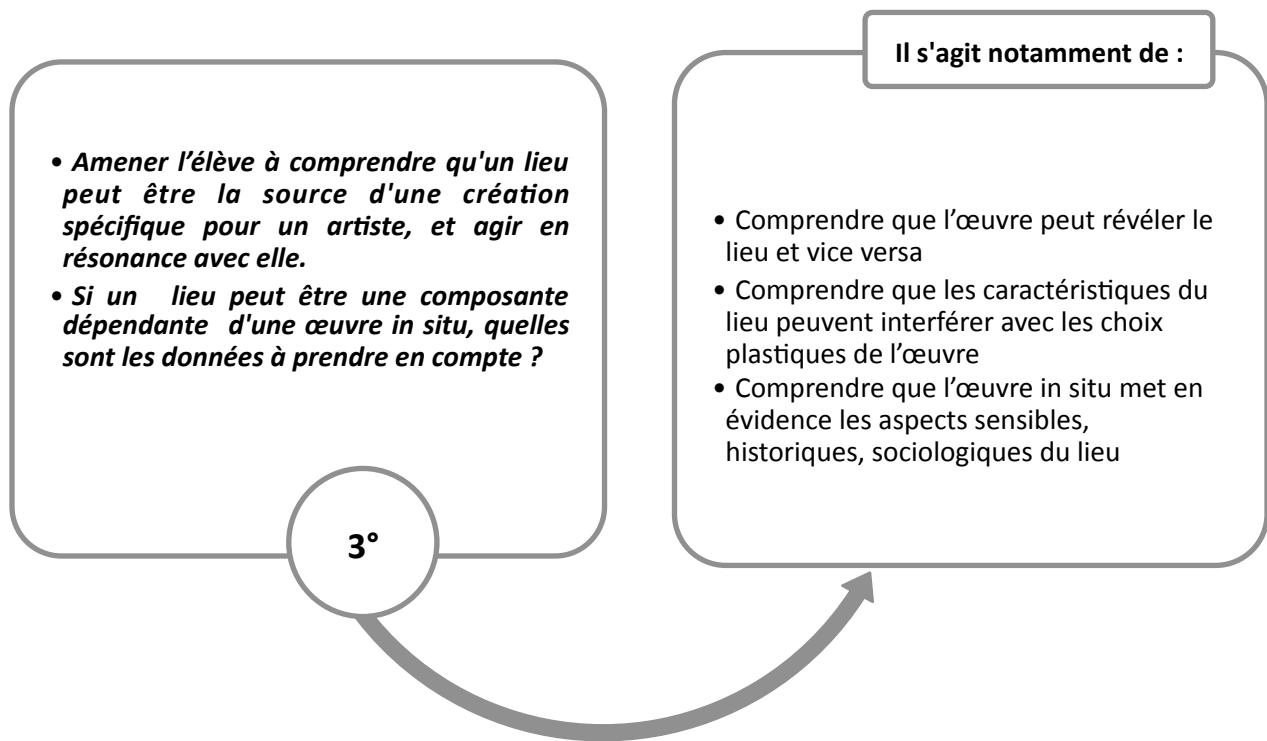


Œuvre de référence possible :

Pierre Paul RUBENS (1577-1640), *Le cycle de Marie de Médicis*, 24 peintures à l'huile sur toile, 1622-1625. Galerie Médicis, Louvre, Paris.

Il s'agit d'une série de vingt-quatre tableaux commandés par Marie de Médicis. Ils ont été conçus pour un lieu précis, le Palais du Luxembourg. Ils étaient exposés selon l'ordre chronologique. Tous les tableaux ont la même hauteur (394 cm) et peuvent mesurer jusqu'à sept mètres de largeur. Le principe d'exposition formule un cheminement dans la vie de Marie de Médicis ; le cycle débutait sur le mur d'entrée avec la représentation des années d'enfance de Marie de Médicis.

Réalisation d'un projet questionnant les élèves sur l'installation d'éléments fabriqués ou prélevés, à organiser dans l'espace pour conduire le cheminement du spectateur selon un ordre conçu en amont par l'auteur.



Oeuvre de référence possible :

CHRISTO (1935-) et Jeanne Claude (1935-2009), *l'emballage du Reichstag*, 1995, installation. Berlin, Allemagne.

Cette installation éphémère repose sur le recouvrement total du parlement allemand par une toile couverte de poudre d'aluminium. Révéler tout en cachant un symbole du peuple allemand et les vicissitudes du bâtiment permet de porter un autre regard sur l'environnement et sur l'histoire. Le caractère temporaire et visible par tous de cette intervention interroge la dimension économique, technique, politique de l'œuvre d'art dans l'espace public.

Réalisation d'un projet questionnant par les élèves la notion *d'in situ* : le dispositif met l'accent sur les constituants physique, historique, fonctionnel, symbolique, sociologique d'un lieu choisi pour en révéler l'identité.

L'expérience sensible de l'espace de l'œuvre

Extrait du programme :

« *L'expérience sensible de l'espace de l'œuvre : les rapports entre l'espace perçu, ressenti et l'espace représenté ou construit ; l'espace et le temps comme matériaux de l'œuvre, la mobilisation des sens ; le point de vue de l'auteur et du spectateur dans ses relations à l'espace, au temps de l'œuvre, à l'inscription de son corps dans la relation à l'œuvre ou dans l'œuvre achevée.* »¹¹

Parcours et acquis des élèves :

Lors du **cycle 2**, entre six et neuf ans, « *l'enfant s'implique dans ses productions à partir de ses peurs, ses rêves, ses souvenirs, ses émotions... Il prend plaisir à inventer des formes, des univers, des langages imaginaires. L'enjeu est de l'amener à expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports..., allant jusqu'à se détacher de la seule imitation du monde visible.* »¹²

Au **cycle 3**, « *les élèves sont engagés, chaque fois que possible, à explorer les lieux de présentation de leurs productions plastiques ou d'œuvres, dans l'espace scolaire ou dans des lieux adaptés, pour saisir l'importance des conditions de présentation dans la réception des productions et des œuvres.* »¹³ « *Les changements multiples de statut imposés aux matériaux et aux objets permettent la compréhension des dimensions artistiques, symboliques ou utilitaires qui leur sont attachées. La pratique du modelage, de l'assemblage, de la construction et l'approche de l'installation favorisent la sensibilisation à la présence physique de l'œuvre dans l'espace et aux interactions entre celle-ci et le spectateur.* »¹⁴ Il est question dans la représentation plastique et les dispositifs de présentation de « **La prise en compte du spectateur, de l'effet recherché** : découverte des modalités de présentation afin de permettre la réception d'une production plastique ou d'une œuvre (accrochage, mise en espace, mise en scène, frontalité, circulation, parcours, participation ou passivité du spectateur...). »¹⁵

Par quels moyens l'artiste sollicite-t-il le spectateur dans une expérience sensible de l'espace ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur apporte une nouvelle expérience sensible de l'espace en convoquant d'autres sens que la vue. Par des situations variées, il permet aux élèves d'éprouver réellement des dispositifs artistiques à travers la rencontre affirmant ainsi la nécessité d'être face, dans, autour, de mettre son corps à l'épreuve.

Identifier et situer les sensibilités et repères artistiques ou culturels des élèves : même si les élèves ont découvert des espaces qui mettent en éveil les expériences sensibles de l'espace en traversant des architectures, en allant au cinéma ou au concert, ils gardent une défiance vis-à-vis de l'expression des émotions et des sensations qu'ils ont des difficultés à énoncer par manque de vocabulaire ou de confiance en soi.

Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : le professeur amène les collégiens à apprécier les formats et les genres de la peinture, le monumental et le minuscule, le microcosme et le

¹¹ Ibidem (cycle 4)

¹² Ibidem (cycle 2)

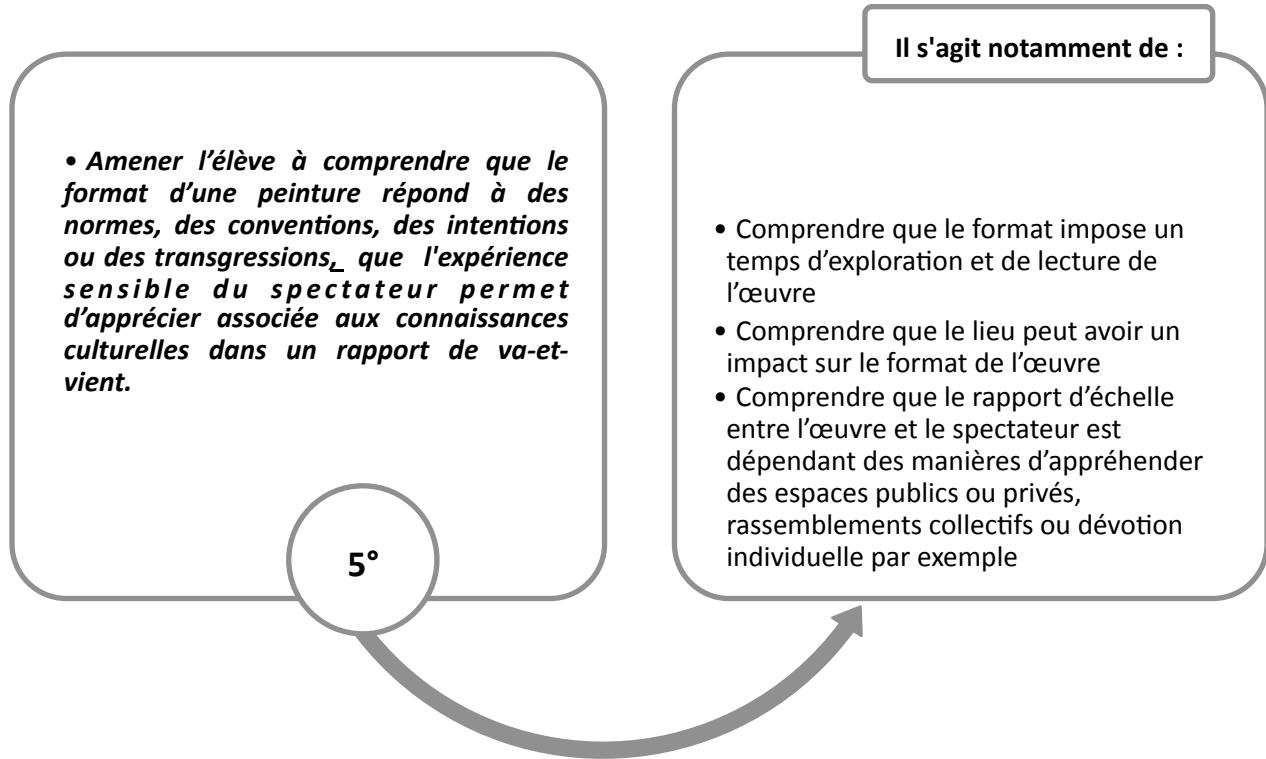
¹³ Ibidem (cycle 3)

¹⁴ Ibidem

¹⁵ Ibidem

macrocosme, les éléments naturels et les paysages à parcourir, investiguant les œuvres qui convoquent une relation particulière de l'homme à la nature ou à l'espace, des peintures romantiques allemandes aux interventions sur des sites postindustriels des « land artistes ».

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : formaliser un projet dans lequel le format du support, l'échelle, le temps et le déplacement sont indissociables de la production, s'engager dans une exploration multi-sensorielle qui dépasse le strict champ du visuel conduit à la prise de conscience des choix plastiques comme leviers de sensations, d'émotions dans une relation personnelle, par exemple, avec la dimension symbolique et spirituelle de l'art.

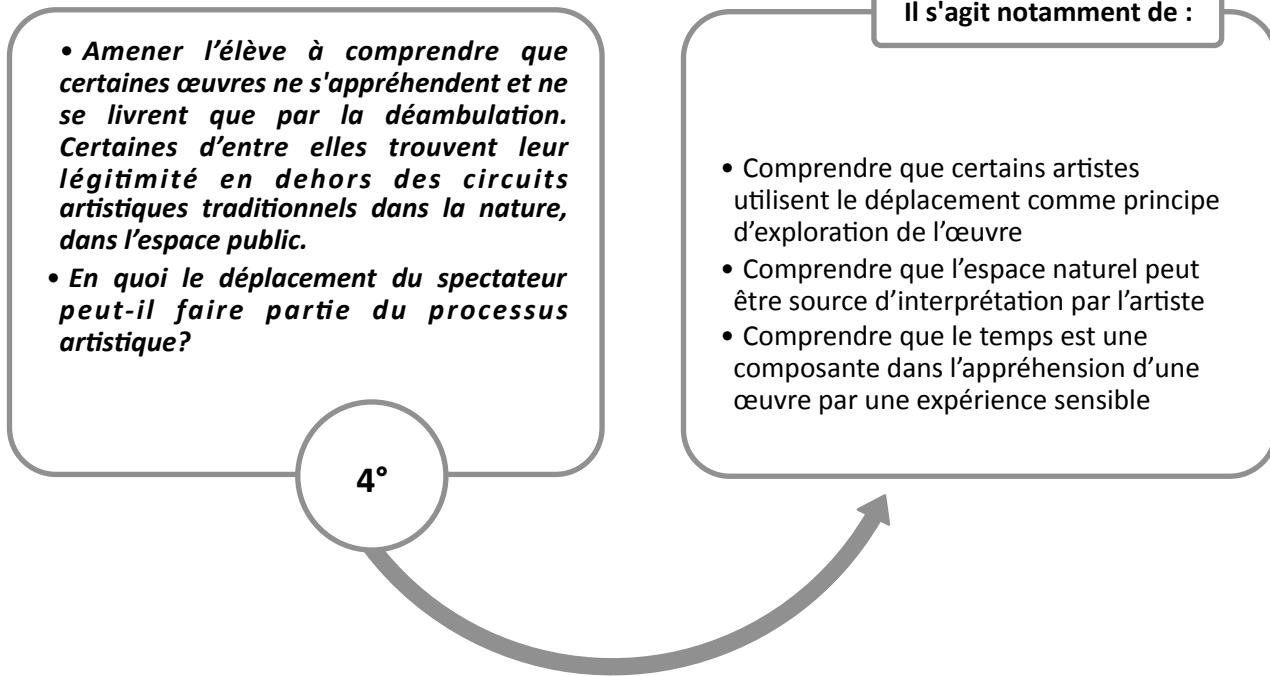


Œuvre de référence possible :

Paolo CALIARI dit VÉRONÈSE (1528-1588), *Les noces de Cana*, 1563, huile sur toile, 6,7 m x 9,9 m. Louvre, Paris.

Œuvre de commande destinée au monastère San Giorgio Maggiore à Venise, cette huile sur toile de 6,7 m de haut sur 9,9 m de large dépend de la configuration spatiale du lieu : « de même largeur et de même hauteur que le mur de face, l'occupant tout entier » stipulait le contrat. Cent trente-deux personnages y sont représentés. Cette œuvre religieuse d'envergure très imposante exige un déplacement du regard par une lecture approfondie assortie d'une analyse des détails à visée d'enseignement. Elle est conçue pour être vue de loin par des fidèles ou des moines rassemblés. Sa perception actuelle au Musée du Louvre est différente de celle originelle conçue pour la dévotion.

Questionnement par la pratique de la notion de format d'une peinture qui conditionne la lecture et le temps de découverte de la production, et qui dépend d'un lieu spécifique de présentation.

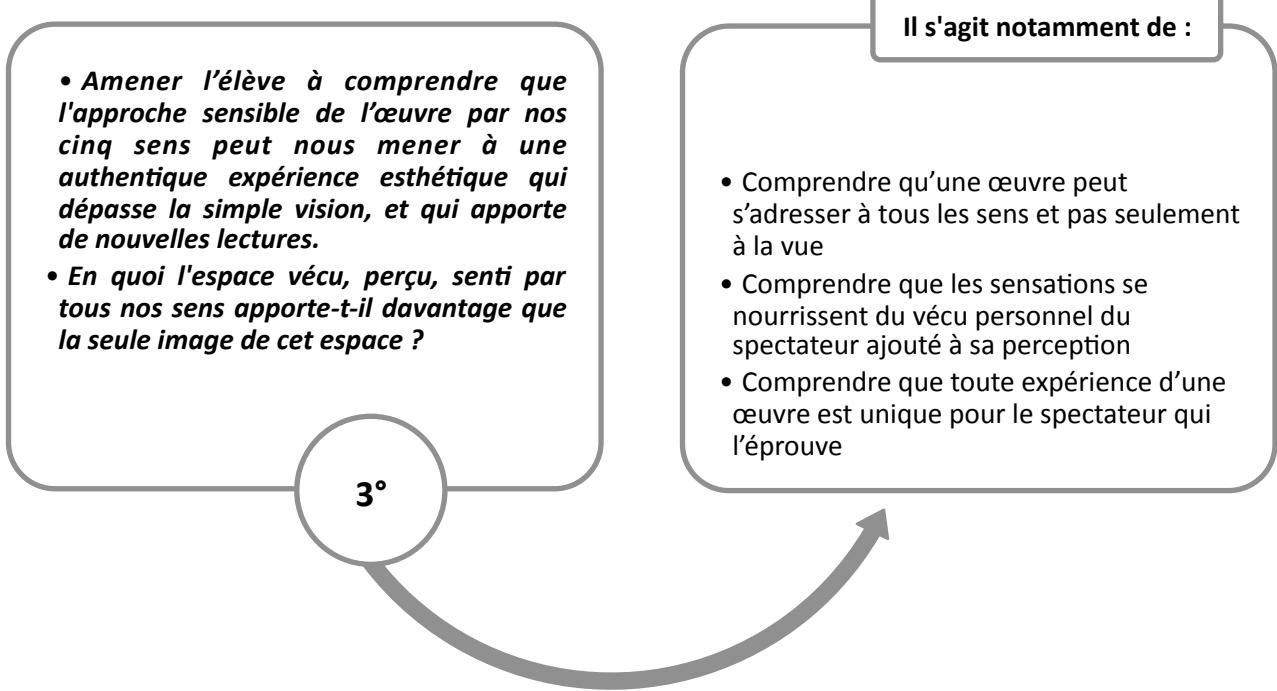


Oeuvre de référence possible :

Robert SMITHSON, *Spiral Jetty*, 1970, sculpture, 4mx460m. Bord du grand lac salé, Utah, USA.

L'artiste, attiré par la coloration rouge des alluvions du grand lac salé, y construit une spirale, symbole universel lié au culte solaire et à l'infini. L'œuvre invite à un point de vue en surplomb pour être visible dans son ensemble. Cependant, le spectateur peut emprunter son chemin long de 460 m pour entrer en osmose avec le paysage comme dans un rite avec la nature sans cesse en évolution. Les matériaux issus du site lui-même respectent l'identité du lieu et dépendent des conditions atmosphériques.

Pratique artistique de création conduisant au déplacement : pour dévoiler son potentiel, la production dans un espace choisi ne s'appréhende que par le déplacement du spectateur qui lui donne tout son sens.



Œuvre de référence possible :

- Pierre HUYGHE (1962-), *Carillon, Hommage à John CAGE*, 1997, installation. Collection FRAC Nord-Pas de Calais, Dunkerque, France.

Une partition de John Cage, intitulée *Dream*, sert de départ à cette installation. Suspendue au plafond selon un mode conventionnel auquel répond tout carillon, l'œuvre acquiert une dimension sculpturale en découpant l'espace en séquence, et en invitant le spectateur à déambuler en son sein. Chaque visiteur peut créer sa propre œuvre, unique et singulière.

Pratique artistique de création conduisant à une expérience multisensorielle. L'installation fait réagir émotionnellement et physiquement le spectateur en convoquant d'autres perceptions que la vue ainsi que sa mémoire.

Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques

Extrait du programme :

« **Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques** : les évolutions repérables sur la notion d'œuvre et d'artiste, de créateur, de récepteurs ou de public ; les croisements entre arts plastiques et les sciences, les technologies, les environnements numériques. »¹⁶

Parcours et acquis des élèves :

Au **cycle 2**, les élèves abordent **La représentation du monde** en « employant divers outils, dont ceux numériques, pour représenter. »¹⁷

Au **cycle 3**, on demande aux élèves d'« intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information, au service de la pratique plastique. »¹⁸

En quoi un champ technologique et un champ artistique peuvent-ils se rencontrer pour permettre au spectateur une nouvelle expérience de l'espace ?

En conduisant pour ses élèves un travail sur cette question liée aux contenus et objectifs du programme, le professeur apporte un éclairage nouveau sur l'utilisation du numérique. Il contribue à en faire un outil de création à part entière qui questionne les relations du corps à l'espace, permettant une réflexion sur les liens entre l'art et les nouvelles technologies.

Identifier et situer les sensibilités et les repères artistiques ou culturels des élèves : les élèves sont habitués à manipuler les outils technologiques. Ils en découvrent l'exploitation et sont capables de créer des images fixes et mobiles numériques. Souvent confiants dans leurs compétences, ils n'interrogent que rarement les relations possibles entre la manipulation de ces technologies, désormais familières, et le domaine spécifique des expressions plastiques. Le stade d'approfondissement permet de développer l'interactivité ou d'immerger le spectateur dans des environnements numériques, même modestes, dans une visée artistique.

Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : si les élèves ont souvent découvert les nombreux procédés interactifs (jeu vidéo, QR code, réalité augmentée...), ils apprennent à ce stade de l'approfondissement à distinguer les différents cadres d'exploitation des outils numériques issus de la communication visuelle, des sciences ou de démarches artistiques. Ils découvrent la cinématique et la robotique, les interfaces alternatives, la puissance des algorithmes mêlant la culture scientifique, technologique et artistique. L'enseignement des arts plastiques permet de découvrir et de manipuler des logiciels de traitement de l'image fixe ou animée, de nouveaux supports de diffusion, ainsi que les différents procédés permettant l'interactivité avec le spectateur.

Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : pour concevoir des relations interactives, l'élève est amené à envisager des nouveaux modes de communication avec le public. Caméras de surveillance, enregistrements, détecteurs de mouvements, bases de données, objets intelligents, vidéo projection,

¹⁶ Ibidem (cycle 4)

¹⁷ Ibidem (cycle 2)

¹⁸ Ibidem (cycle 3)

prothèses et orthèses scientifiques, réseaux sociaux, blogs... sont autant de nouvelles perspectives utilisées par les artistes contemporains se saisissant des évolutions de la recherche scientifique.

- *Amener l'élève à comprendre que l'art est le reflet de l'époque dans laquelle il s'exprime et qu'il en intègre ses produits les plus divers : ses pensées mais aussi ses artefacts. Tout médium technologique peut prendre une forme poétique quand il est au service de l'artistique.*
- *Les technologies numériques et leurs outils peuvent-ils redéfinir l'apprehension de l'espace d'exposition par le spectateur ?*

5°

Il s'agit notamment de :

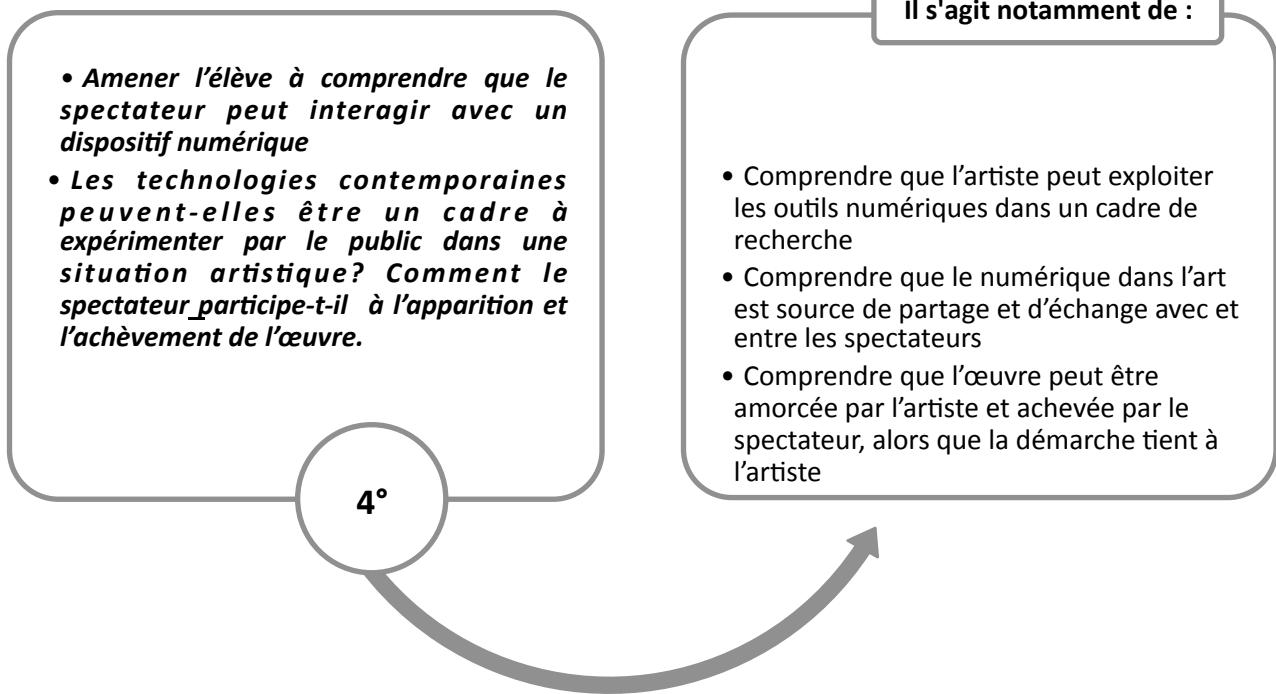
- Comprendre que le monde numérique perçu comme scientifique peut être associé à des formes poétiques
- Comprendre que les médiums, notamment technologiques, utilisés en art renouvellent les questions artistiques
- Comprendre que les dispositifs d'exposition interactifs par leur plasticité réinterrogent le rapport au monde

Œuvre de référence possible :

Tony OURSLER (1957-), *How does it feel*, 1995. Collection Frac Nord, Pas de Calais, Dunkerque, France.

Dans cette installation, la marionnette de tissu blanc placée dans une situation inquiétante est générique ; la vidéo projection d'un corps parlant sur ce support vierge permet de lui conférer un aspect humain. Tony OURSLER réduit le corps mis à mal dans notre monde contemporain à une poupée. Cette poupée de chiffon, au visage vidéo qui se perd en logorrhées infinies révèle l'invasion du monde réel par l'image. Par la vidéo-projection, il immerge le spectateur dans des environnements qui le troublent en le plongeant dans un univers d'illusion.

Réalisation d'un projet plastique au sein duquel le recours à un médium numérique entretient un trouble entre réalité et fiction dans une intention narrative.

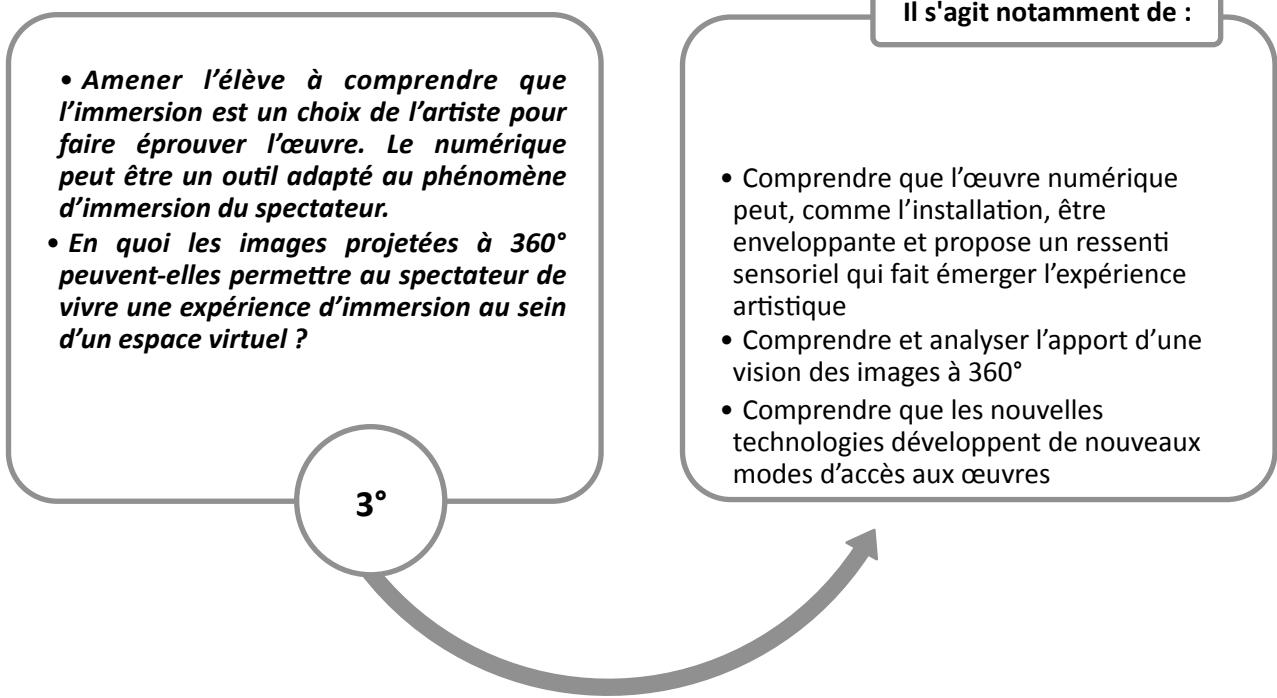


Oeuvre de référence possible :

Bertrand GADENNE (1951-), *Les Papillons*, 1988, dispositif de projection, château de la Trémolière, 2014, France.

L'œuvre apparaît lorsque le corps du spectateur passe devant des capteurs (faisceaux lumineux) et joue le rôle de support. Les deux Papillons semblent alors apparaître, se poser sur les mains du public. Le dispositif d'exposition implique une interactivité. Cette nécessaire présence et la fugacité du procédé tendent à rejoindre l'aspect poétique engagé dans cette démarche artistique.

Réalisation d'un projet questionnant les élèves par l'outil technologique en tant que vecteur de « l'esthétique relationnelle ». Comment créer une interaction, grâce aux technologies numériques, avec le public dans un espace d'exposition ?



Oeuvre de référence possible :

Bruce NAUMAN (1941-) - *Anthro/Socio (Rinde Facing Camera)*, 1991-2015. Installation présentée à la Fondation Cartier 2015, Paris, France.

Dans l'installation vidéo, un visage est répété sur six moniteurs et trois écrans de projection au format des cimaises de la salle d'exposition. Le visiteur est immergé dans cet espace visuel et sonore. Le son est traité sous la forme d'une voix (celle de Rinde Eckert, chanteur et artiste performer) qui répète plusieurs séries de mots, dont « Feed Me/Eat Me/Anthropology ». L'aspect répétitif et le volume sonore intense provoquent fascination et étourdissement chez le spectateur. Faire l'expérience de l'œuvre devient une épreuve physique et psychique.

Pratique artistique de création générée par une projection d'images sur les surfaces de l'espace, ayant pour principe une scénographie conduisant à l'immersion dans un environnement virtuel qui impacte la résistance du spectateur.

CYCLE 3 (CM1 – CM2 – 6 ^{ème})		CYCLE 4 (5 ^{ème} – 4 ^{ème} – 3 ^{ème})
La représentation plastique et les dispositifs de présentation.	<p>La ressemblance : la valeur expressive de l'écart dans la représentation.</p> <p>L'autonomie et les incidences du geste graphique, pictural, sculptural sur la représentation sur l'unicité / copie / multiple / série</p> <p>Les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations (images artistiques / documentaires / scientifiques / ...)</p> <p>La narration visuelle : récit ou témoignage en 2 ou en 3 dimensions, images fixes / images animées.</p> <p>La mise en regard et en espace.</p> <p>La prise en compte du spectateur, son implication dans son rapport à l'œuvre.</p>	<p>Représentation ; images, réalité, fiction.</p> <p>La ressemblance : rapport au réel et valeur expressive de l'écart en art ; images artistiques et rapport à la fiction (ressemblance / vraisemblance).</p> <p><i>Comment et pourquoi l'image artistique enrichit-elle le rapport à la réalité et à sa perception ? Le réel présent (l'image « vraie »), observé, interprété, déformé, comparé, composé.</i></p> <p>Le dispositif de représentation : l'espace en 2 dimensions (littéral et suggéré), organisation / composition, espace en 3 dimensions (structure, construction, installation), l'intervention sur le lieu, l'installation.</p> <p><i>Quelles règles de représentation régissent la construction d'une image ? Quelle place peuvent occuper l'artiste, l'auteur, le sujet, le modèle, le spectateur dans le dispositif de représentation ?</i></p> <p>La narration visuelle : mouvement et temporalité suggérés ou réels, dispositif séquentiel et dimension temporelle, durée, vitesse, rythme, montage, découpage, ellipse ...</p> <p><i>Comment une ou des images peuvent-elles suggérer le mouvement, le temps, l'action ? Image unique, séquence d'images, modalités de montage.</i></p> <p>L'autonomie de l'œuvre d'art, les modalités de son auto-référenciation : autonomie de l'œuvre / monde visible ; inclusion ou mise en abyme de ses propres constituants ; art abstrait, informel, concret ...</p> <p><i>L'image peut-elle être son propre référent ? L'image peut-elle se passer de référent ?</i></p> <p>La création, la matérialité, le statut, la signification des images : appréhension et compréhension de la diversité des images ; leurs propriétés plastiques, iconiques, sémantiques, symboliques ; différences / expression artistique et communication visuelle et / œuvre et image d'œuvre.</p> <p><i>Comment reconnaître les usages des images selon leur nature, leur contexte, les intentions de leur auteur et le public visé ? Comment le geste artistique (choix, création, statut, signification) peut-il modifier la perception des images (banalité, aura de l'image) ?</i></p> <p>La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique : incidences du numérique / création des images fixes et animées, / pratiques plastiques en 2 et 3 dimensions ; les relations / intentions artistiques, médiums, codes et outils numériques.</p> <p><i>L'usage du numérique dans les pratiques artistiques renouvelle-t-il les questions artistiques ? Support, œuvre unique ou multiple, lieu de diffusion ... Quelles interactions, incidences et divergences introduisent les pratiques numériques sur la création artistique ?</i></p>
La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre	<p>La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre.</p> <p>Les qualités physiques des matériaux : incidences sur la pratique plastique en 2 ou en 3 dimensions, sur la production de sens.</p> <p>Les effets du geste et de l'instrument : les qualités plastiques et les effets visuels.</p> <p>La matérialité et la qualité de la couleur. Les dimensions sensorielles de la couleur (quantité / qualité)</p>	<p>La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre.</p> <p>La transformation de la matière : relations matières/outils/ gestes ; réalité concrète d'une œuvre ou d'une production plastique ; pouvoir de représentation ou de signification de la réalité physique globale de l'œuvre.</p> <p><i>En quoi la présence matérielle d'une œuvre est-elle indispensable à la compréhension de ses enjeux potentiels ?</i></p> <p>Les qualités physiques des matériaux : matériaux et potentiel de signification dans une intention artistique, notions de fini et non fini ; agencement matériaux et matières de caractéristiques diverses (plastiques, techniques, sémantiques, symboliques).</p> <p><i>De l'essence d'une œuvre émerge-t-il des sens et/ou du sens ?</i></p> <p>La matérialité et la qualité de la couleur : relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée ; relations quantité / qualité de la couleur.</p> <p><i>La couleur dans l'œuvre d'art s'adresse-t-elle uniquement à la vue en reproduisant ou en s'éloignant du référent réel ?</i></p> <p>L'objet comme matériau en art : transformation, détournements des objets dans une intention artistique ; sublimation, citation, effet de décontextualisation et recontextualisation des objets dans une démarche artistique.</p> <p><i>En quoi les objets du quotidien peuvent-ils devenir matériau d'une œuvre ?</i></p> <p>Les représentations et statuts de l'objet en art : place de l'objet non artistique dans l'art ; l'œuvre comme objet matériel, objet d'art, objet d'étude.</p> <p><i>Catégoriser les objets aide-t-il à ordonner le monde afin de comprendre la complexité du réel ?</i></p> <p>Le numérique en tant que processus et matériau artistiques (langages, outils, supports) : appropriation des outils et langages numériques destinés à la pratique plastique ; dialogues entre pratiques traditionnelles et numériques ; interrogation et manipulation du numérique par et dans la pratique plastique.</p> <p><i>Comment et à quelles fins les artistes s'emparent-ils de la dématérialisation propre au virtuel pour mieux interroger le réel ?</i></p>

<p>Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace</p>	<p>L'hétérogénéité et la cohérence plastiques : relations formelles, effets induits entre constituants plastiques.</p> <p>L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets. Prise en compte des statuts de l'objet (artistique, symbolique, utilitaire, de communication) ; la relation forme / fonction.</p> <p>L'espace en trois dimensions : expérimentation du travail en volume. L'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur.</p>	<p>La relation du corps à la production artistique : implication du corps de l'auteur ; effets du geste et de l'instrument, qualités plastiques et effets visuels obtenus ; lisibilité du processus de production et de son déploiement dans le temps et dans l'espace : traces, performance, théâtralisation, évènements, œuvres éphémères, captations. <i>En quoi une production artistique peut-elle s'adresser au corps du spectateur, et comment l'auteur ou le spectateur peut-il s'impliquer dans une relation avec l'espace au sein d'une œuvre ?</i></p> <p>La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace, la présentation de l'œuvre : rapport d'échelle, <i>In situ</i>, dispositifs de présentation, dimension éphémère, espace public ; exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres ; architecture. <i>Comment se construit la relation entre l'œuvre et l'espace qui l'accueille ?</i></p> <p>L'expérience sensible de l'espace de l'œuvre : rapport espace perçu, ressenti / espace représenté ou construit ; espace et temps comme matériaux de l'œuvre, mobilisation des sens ; point de vue de l'auteur et du spectateur dans ses relations à l'espace, au temps de l'œuvre, à l'inscription de son corps dans la relation à l'œuvre ou dans l'œuvre achevée. <i>Par quels moyens l'artiste sollicite-t-il le spectateur dans une expérience sensible de l'espace ?</i></p> <p>Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques : les évolutions repérables sur la notion d'œuvre et d'artiste, de récepteur ou de public ; les croisements entre arts plastiques et les sciences, les technologies, les environnements numériques. <i>En quoi un champ technologique et un champ artistique peuvent-ils se rencontrer pour permettre au spectateur une nouvelle expérience de l'espace ?</i></p>
---	--	---

> ARTS PLASTIQUES

Enjeux et positionnement des arts plastiques
dans la formation générale des élèves

Quatre fiches pour présenter les enjeux des arts plastiques de l'école au collège et leur positionnement dans la scolarité obligatoire

Cette ressource présente des enjeux essentiels de l'enseignement des arts plastiques et des éléments sur leur positionnement dans la scolarité obligatoire. En quelque sorte, elle forme un point d'entrée vers les divers contenus développés dans les autres ressources d'accompagnement des programmes.

Elle apporte aux professeurs des repères sur le cadre institutionnel de la discipline, ses grands principes didactiques et pédagogiques. Elle est conçue en quatre fiches indépendantes, mais composées par le regroupement de thématiques liées (cadre institutionnel, apports à la formation générale, position éducative en matière d'enseignement artistique/mise en perspective des programmes, continuum de formation sur l'ensemble des cycles/principes didactiques et pédagogiques fondamentaux, approche de la progressivité/responsabilité pédagogique, projet, évaluation, situations d'apprentissage, locaux d'enseignement).

Extraits des programmes

CYCLE 2 :

« *L'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique. Il se construit à partir des éléments du langage artistique : forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. Il explore des domaines variés, tant dans la pratique que dans les références : dessin, peinture, collage, modelage, sculpture, assemblage, photographie, vidéo, création numérique... La rencontre avec les œuvres d'art y trouve un espace privilégié, qui permet aux élèves de s'engager dans une approche sensible et curieuse, enrichissant leur potentiel d'expression singulière et de jugement. Ces derniers apprennent ainsi à accepter ce qui est autre et autrement en art et par les arts¹.* »

CYCLE 3 :

« *Le développement du potentiel d'invention et de création est poursuivi. Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques².* »

Retrouvez Éduscol sur



1. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

2. Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

CYCLE 4 :

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques.

Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune³. »

Sommaire

Fiche 1 : les arts plastiques dans le cadre institutionnel de l'éducation, leurs apports à la formation générale, leur position éducative en matière d'enseignement artistique

- Un enseignement artistique explicitement inscrit dans la loi et dans la réforme de la scolarité obligatoire
- Une formation générale des élèves enrichie de la singularité des arts plastiques, des domaines, des pratiques artistiques, des questions auxquels ils se réfèrent
- Les arts plastiques, un enseignement intégrateur et équilibré des diverses dimensions d'une formation artistique à l'École

Fiche 2 : mise en perspective des programmes et continuum d'une formation en arts plastiques sur l'ensemble des cycles

- Des programmes inscrits dans la continuité des évolutions de l'enseignement des arts plastique à l'École et assortis de quelques actualisations
- Des arts visuels à l'école et arts plastiques au collège au champ élargi des arts plastiques sur l'ensemble des cycles

Fiche 3 : les principes didactiques et pédagogiques fondamentaux des arts plastiques, éléments d'approche de la progressivité

- Quatre principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement des arts plastiques
- Logique curriculaire et pluralité des questionnements, des domaines, des pratiques travaillées

Fiche 4 : La responsabilité pédagogique du professeur, la notion de projet, l'évaluation au service des apprentissages, la variété des situations d'apprentissage, l'importance des locaux d'enseignement

- Affirmation de la responsabilité du professeur
- La notion de projet au cœur des situations d'apprentissage
- L'évaluation au service de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages
- La variété des situations d'apprentissage
- Les locaux d'enseignement et les équipements

> ARTS PLASTIQUES

Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves

Fiche 1 : les arts plastiques dans le cadre institutionnel de l'éducation

Leurs apports à la formation générale, leur position éducative en matière d'enseignement artistique

Sommaire

- Un enseignement artistique explicitement inscrit dans la loi et dans la réforme de la scolarité obligatoire
- Une formation générale des élèves enrichie de la singularité des arts plastiques, des domaines, des pratiques artistiques, des questions auxquels ils se réfèrent
- Les arts plastiques, un enseignement intégrateur et équilibré des diverses dimensions d'une formation artistique à l'École

Un enseignement artistique explicitement inscrit dans la loi et dans la réforme de la scolarité obligatoire

Les arts plastiques à l'école et au collège **sont un enseignement obligatoire pour tous les élèves**. Cette obligation est inscrite dans la loi par l'article L 312-6 du Code de l'éducation :

« Des enseignements artistiques obligatoires sont dispensés dans les écoles élémentaires et les collèges et dans les classes correspondantes des établissements d'éducation spéciale, des lycées professionnels maritimes et des établissements d'enseignement agricole visés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime.

Ces enseignements comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des arts plastiques. Ils ont pour objet une initiation à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques. Des enseignements artistiques portant sur des disciplines non visées à l'alinéa précédent peuvent être institués, à titre facultatif, dans les écoles élémentaires et les collèges.

Dans le cadre de ces enseignements, les élèves reçoivent une information sur les dangers du téléchargement et de la mise à disposition illicites d'œuvres ou d'objets protégés par un droit d'auteur ou un droit voisin pour la création artistique¹. »

Les arts plastiques s'inscrivent ainsi pleinement dans la formation générale, telle que définie par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes d'enseignement. **Ils contribuent dans la singularité de leur dimension artistique aux apprentissages scolaires fondamentaux :**

- Avec des objectifs spécifiques de formation artistique et culturelle de l'élève ;
- Dans une finalité d'ouverture construite et active au monde artistique et à la diversité des processus de création ;
- Dans une contribution effective et constante à la démarche de démocratisation de l'accès aux dimensions artistiques et culturelles.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République² institue en outre un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) pour tous les élèves durant la scolarité obligatoire. L'article L-121-6 du Code de l'éducation, définissant la portée globale de la notion d'éducation artistique et culturelle (EAC), précise bien que **l'EAC se construit au départ des enseignements artistiques**. En conséquence le PEAC, qui exprime la cohérence éducative recherchée dans la diversité des compétences associées en matière de politique d'éducation artistique et culturelle, se fonde également principalement sur les objectifs, les contenus et les acquis des enseignements artistiques, donc des deux enseignements obligatoires, l'un étant les arts plastiques, l'autre l'éducation musicale.

« *L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés.*

Les enseignements artistiques portent sur l'histoire de l'art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques et visuels, de l'architecture, du théâtre, du cinéma, de l'expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués.

Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur³.

À l'école, cet enseignement est assuré par les maîtres polyvalents. Au collège, les arts plastiques sont enseignés par des professeurs spécialistes de la discipline.

Si un partenariat avec les institutions culturelles est envisagé, il l'est, à l'initiative du professeur, en fonction de ses projets et du déroulement de l'enseignement.

2. LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n°0157 du 9 juillet 2013.

3. Article L-121-6 du Code de l'éducation.

Une formation générale des élèves enrichie de la singularité des arts plastiques, des domaines, des pratiques artistiques, des questions auxquels ils se réfèrent

Le programme des enseignements artistiques du cycle 2 est précédé d'un préambule commun, ceux des cycles 3 et 4 n'en disposent pas.

Concernant les arts plastiques, les introductions des programmes des différents cycles opèrent en quelque sorte une synthèse des objectifs, des avancées et de l'actualisation de la discipline depuis plusieurs décennies. Ils en indiquent les buts et principes fondamentaux. Ceux-ci seront d'ailleurs mis en perspective dans les paragraphes suivants.

Toutefois, au-delà des indications de l'arrêté des programmes, il convient de préciser ici, en rappelant les éléments déjà énoncés dans les programmes de 1996 et 2008, la contribution des arts plastiques aux objectifs fondamentaux de toute formation générale de la scolarité obligatoire, donc commune à tous élèves :

Les arts plastiques développent l'intelligence sensible et procurent des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale. Ils contribuent à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen.

Ils apportent aux élèves les connaissances et les moyens d'exercer une expression personnelle et de reconnaître la singularité d'autrui, de disposer d'une culture artistique nourrie du partage de la pluralité et de la polysémie des œuvres d'art et de l'universalité de la création. Ils les ouvrent à l'évolution des pratiques artistiques dans un monde contemporain. Permettant à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains, l'enseignement des arts plastiques forme ainsi un citoyen conscient, autonome et exerçant sa responsabilité vis-à-vis des faits artistiques.

Il est tout autant utile de donner la portée de leurs objectifs spécifiques sous-tendus par la nature artistique de l'enseignement servi aux élèves :

Les arts plastiques donnent le goût de l'expression personnelle et de la création. Ils permettent de découvrir des œuvres dans la diversité des genres, des styles et des périodes. Ils apportent les moyens de comprendre la nature des faits artistiques repérables dans la création en arts plastiques, en architecture, dans les domaines des images fixes et animées et des productions numériques.

Ils procurent également des outils pour décoder et interpréter les univers visuels qui se manifestent dans l'environnement privé et public. Ils conduisent en cela à une éducation du regard et contribuent aux acquis de langage. Ils développent un esprit d'ouverture et concourent à tisser un lien social fondé sur des références communes.

Les arts plastiques, un enseignement intégrateur et équilibré des diverses dimensions d'une formation artistique à l'École

Des finalités spécifiques qui instruisent les élèves de la question de l'artistique et leur apportent des outils pour se situer dans le monde d'aujourd'hui

L'enseignement des arts plastiques dans la scolarité obligatoire vise l'acquisition et l'exercice de compétences et de savoirs artistiques et culturels dans le cadre des apprentissages scolaires. Compétences, connaissances et savoir-faire se traduisent en une série d'objectifs fondamentaux travaillés à partir des composantes plasticiennes, théoriques et culturelles qui structurent les séquences de cours.

Les composantes plasticiennes

Si l'on se réfère à l'arrêté des programmes, les composantes plasticiennes de l'enseignement se relient plus particulièrement aux compétences travaillées de l'« **Expérimenter, produire, créer** » et du « **Mettre en œuvre un projet** ». Sans s'y réduire, elles s'ancrent sur des compétences artistiques qui mobilisent notamment les ressources techniques et réflexives de la pratique des arts plastiques.

Elles contribuent particulièrement au domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : **Les langages pour penser et communiquer**, plus précisément **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps**. Elles participent de manière spécifique à nombre de compétences du domaine 2 : **Les méthodes et outils pour apprendre**.

Les arts plastiques sont un champ d'expression symbolique et non verbale, fondateur dans l'histoire de l'humanité, originel et majeur dans les arts. Ils sont parmi les premiers langages dont se saisit tout individu. Ils apportent une contribution indispensable dans la formation de la personne par les dimensions sensibles, intellectuelles et culturelles qu'ils articulent.

À l'École apprendre à s'exprimer et à penser par des langages non verbaux est essentiel. C'est travailler à la mobilisation de la sensibilité et stimuler les intelligences multiples. C'est faire droit aux approches sensibles dans les processus d'apprentissage, ce qui ne va pas de soi. C'est ancrer et faire travailler concrètement dans la scolarité d'autres langages que ceux du verbal, qui pourtant hors l'École décrivent, interprètent, interrogent le monde, et dont certains prolifèrent dans la sphère sociale (les images notamment).

Dessiner, peindre, sculpter, photographier, filmer, construire, exposer..., de manière spontanée dans son enfance et sans doute plus raisonnée ou du moins contenue dans sa vie d'adulte ; de façon encadrée dans la formation générale scolaire ou dans le développement de savoirs experts dans des études spécialisées ; dans l'intimité ou le partage à des fins d'épanouissement personnel ou de prise de position dans sa vie de citoyen ; c'est engager un rapport sensible au monde, affirmer une singularité et cultiver une sensibilité.

Dans un monde saturé d'images et de formes banales ou banalisées, où nombre de gestes soutenus par les moyens technologiques les plus répandus permettent d'arracher avec plus ou moins de responsabilités des images au réel pour les diffuser quasi simultanément, l'enseignement des arts plastiques :

- donne aux élèves la maîtrise des dimensions pratiques et réflexives d'une expression plastique ;
- leur apporte les moyens d'une expression plastique personnelle, singulière et diversifiée, dont les intentions artistiques soient assumées, assurées et perceptibles.

Les composantes théoriques

Les textes des programmes sous-tendent la nécessité du recul réflexif sur la pratique, ses questionnements et les savoirs auxquels elle ouvre. Les composantes théoriques exercent nombre des compétences travaillées relevant du « **S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité** ». Elles s'appuient plus particulièrement sur des acquis méthodologiques et comportementaux.

Elles sont bien évidemment contributives au **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** du domaine 1 du SCCCC. Elles instruisent nombre de compétences du domaine 3 : **La formation de la personne et du citoyen**, notamment et sans exhaustivité : **Exprimer sa sensibilité et ses opinions, respecter celle des autres ; Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses émotions, respecter les autres ; Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement**. Elles développent des acquis sollicités dans le domaine 5 : **Les représentations du monde et de l'activité humaine**.

Globalement et dans tous les cycles, c'est bien d'un mouvement de **prise de distance** des élèves sur ce qu'ils ont fait dont il est question : lever des implicites, prendre conscience de ce qui était en travail (souvent, la pratique artistique est aussi un travail intérieur où s'exercent des représentations mentales, se jouent un lien aux émotions, à l'inconscient...). Puis, dans l'avancée des cycles 3 et 4, c'est de la construction d'un regard critique dont il s'agit : situer ce qui se fait ou a été produit, dégager des notions, repérer des savoirs, pour cela disposer d'un vocabulaire spécifique et l'enrichir par son usage... La cible étant bien, au cycle 4 à l'issue de la scolarité obligatoire, que l'élève exerce à sa mesure une capacité à penser, définir, situer une pratique.

À l'École, par théoriser une pratique nous entendons donc bien en arts plastiques la possibilité de partager la présentation et la manipulation des hypothèses, de les raisonner et les argumenter collectivement pour construire du sens, d'interpréter et situer la pratique artistique selon le cadre des acquis théoriques que dispense l'enseignement. **Il s'agit donc, principalement et progressivement, selon l'âge des élèves et des acquis de la scolarité, de travailler à l'explicitation de la pratique.**

Ce faisant, au-delà de l'enseignement et du cadre des situations d'apprentissages, c'est du rapport informé et distancié, ouvert et critique aux arts et aux productions/représentations du monde dont il s'agit.

En effet, de nos jours, les œuvres en arts plastiques et dans plusieurs domaines proches (design, cinéma...) sont plus que jamais accessibles à tous : expositions, médiatisation d'artistes, ressources culturelles en ligne...

Par ailleurs, les images non artistiques, fixes et animées, plus ou moins consciemment inspirées ou nourries des codes de l'art, nous environnent et font irruption dans notre quotidien ; elles sont également produites et diffusées par chacun, quasiment au même titre que la langue orale et écrite, dans la communication entre individus : flux incessants sur le Net, diversité et prégnance des affichages visuels dans l'espace public, multiplicité des écrans individuels et collectifs, réseaux et applications de communication numérique...

De surcroit, nous vivons, travaillons et nous déplaçons dans l'espace architectural : l'architecture s'efforce de répondre à nos besoins essentiels dans les espaces privés et publics, modèle nos villes, nous propose des gestes esthétiques et des espaces sensibles de grande ampleur, structure finalement nombre de nos actions ; elle est le cadre évident, mais parfois si peu perçu du vivre ensemble...

Plus que jamais dans l'histoire de l'humanité, nous disposons d'outils et d'informations pour comprendre notre monde, mais également pour agir sur lui et le transformer. Apprendre à manipuler, comprendre et maîtriser des langages artistiques en arts plastiques permet de cultiver et d'équiper cette ambition à l'aune de la sensibilité et des arts.

Tout aussi essentiellement, il est question de fonder par cette pratique (action et réflexion tenues ensemble) un nécessaire recul réflexif sur les univers des formes et du visuel, dans la dimension artistique et dans l'environnement quotidien. Cette prise de distance qui s'appuie précisément sur les expériences sensibles des élèves suppose que les intuitions et les intentions, les productions comme les perceptions, soient explicitées dans le cadre collectif de la classe.

L'enseignement des arts plastiques :

- donne aux élèves les outils d'analyse des principaux processus artistiques en arts plastiques, en architecture et dans les domaines de l'image ;
- leur apporte les moyens de structurer leur expérience du monde sensible et de ses représentations symboliques par les ressources des langages de la forme et du visuel.

Les composantes culturelles

Les programmes disposent des objectifs en matière de culture artistique, et plus largement encore dans une visée de relation à la culture et aux faits culturels. L'interaction et l'équilibre entre pratique et culture artistiques sont recherchés en arts plastiques. Toute séquence d'enseignement est d'emblée une entrée en culture par les ressources et les possibilités de l'art. Elle comprend toujours, en lien avec les questions travaillées dans la pratique, l'ouverture sur des références : œuvres, démarches, processus de création. Les composantes culturelles engagent les compétences travaillées du « **Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art** ».

Plus particulièrement dans le cadre des compétences artistiques travaillées dans la discipline, elles se relient aux domaines culturels et sociaux. Elles nourrissent les compétences du SCCCC travaillées dans le domaine 1. Elles contribuent explicitement et singulièrement au domaine 5 : ***Les représentations du monde et de l'activité humaine***. Nous citerons ici, plus particulièrement : ***Situer et se situer dans le temps et l'espace ; Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde ; Raisonner, imaginer, élaborer, produire***.

Les enjeux des composantes culturelles de l'enseignement des arts plastiques vont au-delà des connaissances strictement factuelles sur les œuvres d'art, même si celles-ci sont importantes. Il s'agit de faire en sorte :

- que les élèves construisent du sens dans un rapport artistiquement cultivé au monde contemporain et à sa complexité ;
- que ces futurs citoyens appréhendent le rôle de l'artiste dans une société, notamment celle de leur temps ;
- que les élèves disposent d'une diversité d'outils et d'approches pour appartenir à une culture commune dans le respect de l'altérité ;
- que ces futurs citoyens acquièrent une attitude de créateur et de spectateur émancipé.

En l'occurrence, ces visées s'incarnent toutes entières dans le projet même de l'enseignement des arts plastiques, permettant de mieux développer les capacités des élèves :

- à faire des arts plastiques : manipuler et penser différents langages plastiques dans une intention artistique ;
- à éprouver des pratiques, des rencontres avec des œuvres et des artistes : savoir regarder et écouter, percevoir et observer, tirer parti de l'expérience... ;
- à réfléchir les pratiques, les productions, les réceptions des œuvres et des démarches artistiques : situer les intentions comme les perceptions, définir la nature d'une proposition artistique, en comprendre et en situer les ancrages et les enracinements...

Les pratiques culturelles sont présentes dans les attentes d'un nombre croissant de citoyens, encouragées et soutenues par les politiques publiques, appréciées dans de nombreux milieux sociaux et professionnels.

Plus fondamentalement, les acquis de la culture n'ont pas de prix dans un monde tenté par les replis identitaires, où une certaine affirmation de l'altérité peut être aussi une arme d'exclusion de l'autre et non une reconnaissance de la diversité et de la singularité dans l'universalité de valeurs communes.

En art et en culture, il s'agit bien souvent de se déprendre des stéréotypes ou d'accepter de faire un pas de côté pour sortir du sens commun ; d'aller au-delà de ce que l'on connaît (en quoi on se reconnaît) pour s'ouvrir à l'inconnu, à l'autrement et se grandir de cette expérience. Il faut irréductiblement accepter d'en débattre et cultiver la qualité de ce débat en l'étayant, en créant les conditions de sa réalisation ; ce faisant cultiver les principes du vivre ensemble et pratiquer les valeurs de la République.

L'enseignement des arts plastiques :

- donne aux élèves les connaissances culturelles nécessaires à la compréhension des processus artistiques et des faits visuels dans leur singularité, leurs évolutions, quels que soient les lieux et les époques ;
- leur permet d'enrichir leurs conceptions de la création artistique en les ouvrant à la pluralité de ses expressions, de ses périodes et de ses lieux, en travaillant irréductiblement à recevoir l'altérité.

Remarques sur la notion de culture artistique à l'École

La culture artistique est présente de longue histoire dans les enseignements artistiques, dès leurs origines et avant même le lycée napoléonien. Elle est réaffirmée régulièrement, notamment dans les dispositions de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 ; elle était déjà soutenue dans le cadre de la loi sur les enseignements artistiques de 1988. Elle existe dans les formations artistiques spécialisées de l'enseignement supérieur (arts plastiques, architecture, musique, théâtre, etc.), mais selon des compréhensions qui peuvent être variables, car propres aux domaines et aux nécessités de la formation des spécialistes. Par ailleurs, un enseignement constitué et universitaire d'histoire de l'art est enraciné dans l'université, où il s'est élaboré depuis le XIX^e siècle.

Pour autant, la culture artistique dans une formation générale scolaire se comprend nécessairement dans une conception plus large que celle d'une histoire académique de la création artistique qui peut prévaloir, non sans raison, dans un enseignement supérieur spécialisé. Les enjeux y sont d'une autre nature, antérieurs à une formation érudite, plus expressément démocratiques. S'il est nécessaire d'apporter aux élèves dès l'École des références et d'ouvrir à la profondeur de celles-ci, d'apprendre à les situer dans le temps et dans l'espace, il ne faut pas en la matière confondre moyens et buts. L'objectif majeur est bien de permettre à tous les élèves une rencontre avec l'art et, par ce chemin, de travailler à ce qu'aucun élève ne soit empêché d'accéder à la culture et aux arts dans leur universalité. La culture artistique est un moyen et s'y relie donc aux enjeux de formation générale d'une École qui, dans ses fondements et ses missions, vise bien à faire entrer les élèves globalement en culture.

Plus précisément, si culture artistique il y a, celle-ci se constitue et s'exerce dans toutes les composantes d'une éducation artistique et culturelle. C'est bien un des enjeux de la constitution du Parcours d'éducation artistique et culturelle, attentif à ne jamais déséquilibrer ni dissocier les dimensions de rencontres, de pratiques et de connaissances ; du faire, de l'éprouver et du réfléchir. Il est ainsi question que les élèves deviennent **cultivés en arts et par les arts**.

> ARTS PLASTIQUES

Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves

Fiche 2 : mise en perspective des programmes et continuum d'une formation en arts plastiques sur l'ensemble des cycles

Sommaire

- Des programmes inscrits dans la continuité des évolutions de l'enseignement des arts plastiques à l'École et assortis de quelques actualisations
- Des arts visuels à l'école et arts plastiques au collège au champ élargi des arts plastiques sur l'ensemble des cycles

Des programmes inscrits dans la continuité des évolutions de l'enseignement des arts plastiques à l'École et assortis de quelques actualisations

Discipline de l'enseignement scolaire et universitaire, les arts plastiques sont de longue histoire ancrés sur un champ artistique et culturel de référence et dotés d'une didactique. Ils sont porteurs d'évolutions : celles des pratiques et des questions de la création artistique, celles de transformations qui les actualisent régulièrement en tant que discipline.

Dès 1880, le dessin était déjà enseigné à l'École comme discipline obligatoire. Après de longues adaptations dans la formation générale scolaire, l'enseignement des arts plastiques était créé en 1972. Les programmes du collège de 1996-98 formalisaient l'élargissement du champ disciplinaire de référence à l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. Cette orientation était à son tour poursuivie à l'école primaire en 2002 sous une appellation sensiblement différente, celle d'arts visuels.

Les programmes des cycles 2, 3 et 4 de la scolarité obligatoire poursuivent ce mouvement. Toutefois, certains points marquent une actualisation par rapport aux précédents programmes :

- sur le plan professionnel : la responsabilité de l'enseignant est renforcée dans la conception des apprentissages et la mise en œuvre d'une progression à l'intérieur du cycle ;
- en matière de continuité scolaire : la cohérence du parcours de formation est affirmée par l'intitulé disciplinaire commun d'arts plastiques sur l'ensemble des cycles ;

- dans les dimensions pédagogiques : toujours présente dans l'enseignement des arts plastiques, qui sollicite particulièrement les compétences de création et la force de proposition des élèves, la notion de projet voit sa part accrue au cycle 4 ;
- dans un souci de prise en compte des évolutions des arts plastiques dans le monde de la création et dans le champ social : la question du numérique est actualisée et élargie, également au cycle 4 ;
- en termes d'évaluation : la dimension formative de l'évaluation, particulièrement adaptée aux apprentissages en arts plastiques, est soutenue pour répondre mieux aux évolutions curriculaires des programmes et au parcours de formation des élèves.

Des arts visuels à l'école et arts plastiques au collège au champ élargi des arts plastiques sur l'ensemble des cycles

Comme indiqué précédemment, il est bien question pour les enseignants d'assurer une cohérence du parcours de formation de l'élève. Disposer d'un « socle » d'objectifs et d'acquis de compétences et de savoirs identifiables d'un cycle à l'autre est une nécessité. Le champ « élargi » des arts plastiques permet de garantir à la fois un travail sur des fondamentaux, l'ouverture sur une pluralité de domaines et l'équipement sensible autant que culturel des élèves pour les ouvrir à des univers artistiques divers. Concernant l'appellation d'arts plastiques aux cycles 2 et 3, il ne s'agit donc pas d'un amoindrissement de la portée de l'enseignement par la disparition de l'appellation d'arts visuels.

Sur ce point, nous mettrons en regard les programmes de l'école en 2002¹ et ceux du collège en 1996² et en 2008³. On y percevra la symétrie des enjeux et des ambitions afin de dépasser tout clivage entre ces intitulés :

PROGRAMME DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS, 2002	PROGRAMMES DU COLLÈGE, 1996 ET 2008
<p>« La pratique régulière du dessin et d'autres modes de saisie tels que la photographie et la vidéo l'amène à affiner son regard sur l'environnement, à mettre en question son rapport aux choses et au monde. Il peut relier et même associer plusieurs formes de langage. [...] L'image est introduite sous toutes ses formes, fixes et animées (télévision, cinéma, affiches, photocopie, albums illustrés, écrans d'ordinateur, etc.), et dans des domaines très divers.</p> <p>Dans le cadre de projets personnels et collectifs, les pratiques et les démarches s'ouvrent au design, aux arts du quotidien, à l'architecture et la vidéo, tout en s'appuyant sur des compétences progressivement acquises dans différents domaines artistiques relevant déjà des arts visuels tels que le dessin, la peinture, le collage ou les fabrications en volumes. »</p>	<p>1996 : « L'enseignement des arts plastiques couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. Peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie ainsi que les nouveaux modes de production des images et les nouvelles attitudes artistiques, relèvent aujourd'hui du travail des arts plastiques dont le souci est de prendre en compte la pluralité des démarches et la diversité des œuvres. »</p> <p>2008 : « 1 - champ des pratiques bidimensionnelles, graphiques et picturales [...] Le dessin [...] La peinture [...] Le collage [...] 2 - champ des pratiques tridimensionnelles, sculpturales et architecturales [...] La sculpture, le modelage, l'assemblage [...] L'architecture [...] 3 - Champ des créations photographiques et cinématographiques, analogiques et numériques [...] La photographie [...] Le cinéma et la vidéo [...] Le numérique »</p>

1. Programme de l'école primaire, cycle des approfondissements. Arrêté du 25-1-2002, publié au JO du 10-2-2002. À noter que le programme de 2008 n'apportait guère de précisions sur les domaines constitutifs de l'enseignement à servir.

2. Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e des collèges et Arrêté du 26 décembre 1996 relatif aux classes de 5^e, 4^e et 3^e.

3. Programme de l'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège ? Arrêté du 9-7-2008, publié au J.O. du 5-8-2008.

Durant les différents cycles, dans les finalités et les modalités de formation que propose la réforme de la scolarité obligatoire, les professeurs pourront prendre appui sur les pratiques et les savoirs que développent les arts plastiques pour aborder des domaines tels que le cinéma, l'architecture, le design, pour créer des connexions avec d'autres champs de la connaissance et de la culture.

Rappels sur le concept d'arts plastiques

Il faut ici rappeler que le concept d'arts plastiques est constitué en France dans le champ de l'art, dans celui de l'université et comme discipline scolaire.

Il convient d'indiquer que ce concept d'arts plastiques ne naît pas avec l'émergence des arts plastiques comme discipline d'enseignement scolaire dans l'École française. Et, sur ce point, nous conseillons la lecture de l'ouvrage de Dominique Chateau, *Arts plastiques : archéologie d'une notion*, aux éditions Jacqueline Chambon, Nîmes, 1999, dont nous citons un extrait de la quatrième de couverture : « *L'idée de "plastique" avait dans l'Antiquité le sens général de modelage. Puis, la plastique désigna l'art des matières malléables. Il nous en reste quelque chose avec les "matières plastiques". Ce n'est qu'au début du XVII^e siècle que la notion acquit un sens esthétique plus général. "Arts plastiques" devint alors progressivement l'étiquette d'une classe d'arts, incluant peinture et sculpture. Proliférant ensuite au rythme des avant-gardes, ballottée entre révolution et retour à l'ordre, elle éclata ensuite en de multiples sens jusqu'à la Seconde Guerre mondiale* ».

Dans ses évolutions contemporaines, le concept d'arts plastiques couvre et donne sens aux domaines et pratiques artistiques où se constituent et se mettent en question les formes.

Ils sont tout à la fois le rassemblement conceptuel de toute une classe d'arts, leur mise en relation, leur dépassement hors de leurs limites traditionnelles, notamment par leurs métissages et leurs hybridations avec d'autres univers. Ils permettent à l'École une approche transversale, structurante et décloisonnée.

Ils ne se restreignent pas au visuel (le visible de l'art et des œuvres). Ils engagent les questions de la transformation de la forme et des concepts qui s'y rapportent dans la pluralité des pratiques plastiques, du travail de l'espace en arts plastiques et dans des domaines proches, de l'engagement du corps dans la pratique artistique comme dans la réception des œuvres, de la « polysensorialité » des perceptions...

Les arts plastiques sont un **champ** de pratiques – dites traditionnelles, renouvelées ou de récentes inventions – qui, dans ce champ ouvert, dialoguent et s'enrichissent dans une dynamique intégratrice.

Un usage souvent imprécis de la notion d'arts visuels

La résonnance française de la notion d'arts visuels dans l'École n'est pas tout à fait celle des « visual arts » anglo-saxons qui sont très englobants.

Un constat de la variabilité de la définition

La notion d'arts visuels a pris des contours fluctuants, davantage en fonction des commodités d'usages pour « regrouper » *a priori* des domaines et des univers divers au motif du « visible », que sur le fond des questions qui travaillent et que travaillent les domaines artistiques qui pourraient être ainsi considérés dans une perspective de formation. En l'occurrence, lister des domaines des « arts visuels » ou des « arts du visuel », ce n'est pas garantir une épistémé. Les enjeux sont bien ici d'ordres épistémologiques (origine logique, valeur et portée des arts), artistiques (l'éthique du respect des œuvres et de la dimension artistique), éducatifs (transmettre un savoir juste en matière d'art).

À titre d'exemple :

- certains domaines artistiques distincts ont pu être associés par commodité, par exemple les arts plastiques et le cinéma-audiovisuel qui pourtant sont des champs spécifiques de création même s'ils entretiennent des liens (au demeurant également avec la musique, la littérature, la photographie) ;
- arts plastiques [architecture, peinture, sculpture, dessin et arts graphiques, photographie, etc.] ; illustration, bande dessinée ; cinéma, audiovisuel, vidéo, montages photographiques, dessins animés, et autres images ; arts numériques. *Pocket films*. Jeux vidéo, etc.) étaient ainsi rassemblés sous l'intitulé « arts du visuel » dans l'arrêté d'organisation de l'enseignement obligatoire d'histoire des arts en 2008 ;
- les regroupements « arts visuels » peuvent être d'une autre nature dans différents textes issus de divers lieux et portant sur l'éducation artistique et culturelle...

Le risque à l'École de la réduction d'un enseignement artistique au seul visible des images et au primat des discours sur elles

Plus concrètement dans la pratique d'enseignement, la notion d'arts visuels – malgré les indications pourtant explicites des programmes de 2002 pour l'école primaire – est demeurée majoritairement mal saisie, très souvent dans une conception restrictive : une focalisation sur l'image. Celle-ci étant essentiellement prise dans les rhétoriques de sa réception, plus rarement dans la diversité de ses élaborations et productions. L'image est alors davantage commentée que pratiquée dans une visée artistique (d'expression singulière par les moyens et les pluralités du sensible), souvent limitée en conséquence à une quasi-dimension de « communication visuelle » (qui n'est pas tout à fait la cause de l'art). Les approches peuvent devenir strictement bidimensionnelles et, de fait, sans guère de considération pour la grande diversité des pratiques et des « matériaux » physiques, culturels et conceptuels de la création artistique.

À ne pas y être attentif, cette orientation pourrait finalement réintroduire dans la scolarité une conception étroite et rigide du visuel (donc de l'art dans le champ du visuel) que précisément le concept d'arts plastiques a déjoué puis dépassé (dans l'art et dans l'École).

Comme indiqué précédemment, les arts plastiques ne travaillent pas que sur « le visible » de certains arts, ce que seraient des « arts du visuel » (les arts qui se donnent à la vue...), comme si lesdits arts ne s'adressaient qu'au regard. La forme et l'espace, la matérialité, le rapport aux œuvres et à l'art, la diversité des processus de création et de réception, l'engagement du corps et le geste, les hybridations avec la danse, le cinéma, l'architecture, le théâtre, la musique... sont aussi la question des arts plastiques.

Travaillant les problématiques que pose la **plasticité** (ce qui donc peut prendre plusieurs formes et n'est pas réductible au visible des images), les arts plastiques sont intégrateurs d'une diversité de domaines et d'expressions sans prétendre être la « totalité » des arts.

Sur le plan cognitif, ils fondent des interactions entre transformation de la matière et transformation de soi, développent des relations entre processus artistiques (plastiques) et modification des représentations (mentales, culturelles...), tirent parti des transpositions opérées entre divers domaines et registres d'expression, entre des langages plastiques différents, suscitent des mouvements réciproques entre les acquis de l'expérience et ceux de la connaissance...

La nécessité d'une conception transversale et structurante portée par les arts plastiques

Nul ne peut contester l'enjeu démocratique et culturel de permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à la pluralité des arts. C'est aussi dans cette perspective que s'est opéré un mouvement de diversification des disciplines artistiques enseignées au lycée. De même, dans les cycles de la scolarité obligatoire, il a paru souhaitable d'élargir les domaines proposés aux élèves dans des enseignements ou des dispositifs éducatifs.

Dans ce cadre, le seul énoncé d'arts visuels ne peut parvenir par des juxtapositions de domaines à une synthèse de différents arts, même de ceux cultivant des proximités par le visuel, dans une perspective de formation globale. La question demeure en effet de savoir si l'on enseigne la somme d'un petit peu de tous ces arts ou domaines d'expression ainsi regroupés, ou bien si l'on vise à enseigner la compréhension du fait artistique à partir de champs constitués et structurants. Dans cette perspective, les arts plastiques ont du sens :

« Cette diversification [des arts enseignés à l'École] en domaines séparés rend d'autant plus cruciale la nécessité de développer un enseignement général visant à donner dans l'enseignement obligatoire pour tous les élèves les moyens de découvrir et de maîtriser ce qui fait la constante essentielle en chacun de ces domaines : la démarche artistique. Les Arts plastiques sont le fil conducteur qui donne les structures et le recul nécessaires à l'apprentissage artistique en ce sens qu'ils permettent l'étude du fait artistique, quels que soient les matériaux, les supports, les médias... L'enseignement des Arts plastiques se situe dans la transversalité par rapport aux différents domaines, et non dans leur cloisonnement⁴. »

L'homogénéité de l'intitulé disciplinaire sur l'ensemble des cycles n'a donc pas qu'une visée structurelle entre les cycles. Il touche au fond de l'enseignement à servir à tous les élèves. Il permet d'inviter les enseignants à renouer, chacun à son niveau de compétences selon les cycles de l'enseignement, selon le fait que l'on soit spécialiste au collège ou polyvalent à l'école, avec des principes et des savoirs communs dans tous les cycles de la scolarité obligatoire :

- un réenracinement dans un champ artistique constitué, mais non figé (dont les fondements et les évolutions sont repérables dans le monde de l'art et de la culture, disposant de formations supérieures et d'une épistémologie) ;
- un enseignement partageable par les professeurs sur l'ensemble des cycles (équipé d'une didactique, soutenu par des conseillers pédagogiques à l'école et doté d'un corps enseignant du second degré passant un Capes ou une agrégation d'arts plastiques).

Il fait suite de manière cohérente aux univers plastiques évoqués dans le projet de programme de maternelle.

4. Propos de Magali Chanteux, IA-IPR d'arts plastiques (honoraire), in *Repère bibliographiques, Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* n°14 : L'enseignement des arts plastiques. Evolution des pratiques et de la recherche, Mathilde Bouthors, 1988.

> ARTS PLASTIQUES

Enjeux et positionnement des arts plastiques
dans la formation générale des élèves

Fiche 3 : les principes didactiques et pédagogiques fondamentaux des arts plastiques

Éléments d'approche de la progressivité

Sommaire

- Quatre principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement des arts plastiques
- Logique curriculaire et pluralité des questionnements, des domaines, des pratiques travaillées

Quatre principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement des arts plastiques

L'enseignement des arts plastiques est fondé sur un corps de savoirs et de pratiques structurés par une didactique spécifique.

La réforme de la scolarité obligatoire et les programmes renforcent les attentes d'interactions entre les diverses dimensions de la formation scolaire et dans les composantes des enseignements.

Sur ces différents plans, quatre principes structurants pour la didactique et la pédagogie en arts plastiques, non exhaustifs, mais fondamentaux pour l'enseignement, sont rappelés :

- la place centrale de la pratique ;
- l'interrelation de la pratique et de la culture artistiques ;
- l'approche croisée des questions (entrées du programme), des connaissances et des notions (contenus), des champs de pratiques (domaines), des compétences (spécifiquement artistiques et liées aux objectifs du socle commun) ;
- l'ouverture sur les évolutions des pratiques artistiques.

La place centrale de la pratique

L'acquisition des connaissances et des compétences est construite, principalement, à partir des questions que posent les processus de création artistique. Les apprentissages sont conduits au moyen de propositions ouvertes, de situations problèmes, de projets qui visent le passage des expériences aux connaissances, et en retour des savoirs qui enrichissent les pratiques des élèves.

La pratique exploratoire et réflexive est privilégiée : action et réflexion dans un même mouvement (une praxis). Outre les connaissances et les compétences plasticiennes,

Retrouvez Éduscol sur



théoriques et culturelles, la pratique sous-tend des aptitudes réflexives et d'ouverture essentielles dans la formation du citoyen. Issues du rapport qu'entretient l'élève à sa propre production artistique et, à partir d'elle, à lui-même, aux autres, au monde, ces aptitudes portent notamment sur l'estime de soi, sur la conscience des effets produits par une proposition artistique lorsqu'elle est tournée vers les autres, sur l'acceptation et la compréhension de l'altérité. **Prenant en compte l'exigence qualitative de la production plastique, la pratique ne néglige pas les enjeux artistiques liés aux maîtrises techniques.**

L'interrelation de la pratique et de la culture artistiques

Pratique et culture artistiques sont tenues ensemble et de manière articulée : **des apports théoriques et des connaissances culturelles sont introduits par le professeur en liaison avec les questions que fait rencontrer la pratique.** Ils permettent d'acquérir des méthodes, des repères dans l'espace et le temps, pour saisir et expliciter la nature, le sens, le contexte et la portée des œuvres et des processus artistiques étudiés.

En matière de culture artistique, au-delà des seuls savoirs factuels portant sur le champ de référence des arts plastiques (les œuvres et démarches des artistes, les processus de création et leurs évolutions, les théories sur l'art - en particulier en histoire de l'art et en esthétique), il s'agit :

- de favoriser et structurer un va-et-vient entre les préoccupations des élèves et les intentions des artistes ;
- de développer des savoirs opératoires pour fonder une relation active et critique avec les créations artistiques ;
- plus largement d'ouvrir et nourrir un dialogue entre l'École et l'art.

Dans l'économie générale de l'enseignement des arts plastiques, l'analyse régulière dans la classe d'œuvres et la multiplication des rencontres (chaque fois que possible) avec des créations artistiques authentiques sont deux leviers de cette approche. **L'enseignement des arts plastiques contribue donc, de manière intrinsèque et spécifique, à nombre d'objectifs d'une culture artistique partagée tels que sous-tendus par l'histoire des arts.**

L'approche croisée des questions (entrées du programme), des connaissances et des notions (contenus), des champs de pratiques (domaines), des compétences (spécifiquement artistiques et liées aux objectifs du socle commun)

Cette organisation permet à la fois :

- la découverte de la spécificité et de la pluralité des domaines constitutifs des arts plastiques, mais aussi de leurs métissages (dépassement des catégories traditionnelles, interactions...) ;
- l'élaboration de parcours de formation (succession de séquences et diversité de situations, enchaînements et mises en perspective des savoirs, construction de repères...) ;
- la progressivité des connaissances (densification et complexification graduelles).

Les progressions ainsi élaborées par le professeur amènent les élèves à travailler et à relier des compétences de natures diverses, disciplinaires et transversales, contributives aux acquis d'un enseignement artistique et à celles inscrites dans les objectifs du socle commun.

Les compétences travaillées en arts plastiques, disposées par les programmes, forment un quasi-référentiel organisé en quatre composantes (des métacompétences) toujours présentes dans un enseignement d'arts plastiques :

- expérimenter, produire, créer ;
- mettre en œuvre un projet ;
- s'exprimer, analyser sa pratique, celles de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité ;
- se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.

Ce « référentiel » vise à faciliter une synthèse des acquis observables dans la variété des situations et des finalités de la discipline : capacités techniques, conceptuelles, méthodologiques, comportementales, culturelles et sociales qui nécessairement entretiennent de nombreux liens entre elles. Il doit permettre au professeur de situer la progression d'un élève et d'une classe à l'échelle du cycle autour de repères communs, de relier dans le continuum de la scolarité différentes compétences visées dans diverses situations d'apprentissage, d'en consolider l'appréciation et la cohésion dans la perspective de la contribution aux diverses évaluations communes (validation des acquis du socle, EPI, DNB...).

L'ouverture sur les évolutions des pratiques artistiques

Les savoirs permettant de comprendre ce qui dans l'art est facteur de dynamisme sont privilégiés : **renouvellement des questions, stimulation de l'invention et de l'innovation, accès au sens des transformations de la pensée dans l'art et de la société par l'art, quels que soient l'époque et le lieu.**

Par exemple, la compréhension de l'affranchissement de l'art par rapport à une représentation du réel qui ne serait qu'analogique initie non seulement à la modernité et à l'art de notre temps, mais engage à la réflexion sur l'art, quelle qu'en soit l'époque.

Logique curriculaire et pluralité des questionnements, des domaines, des pratiques travaillées

Les programmes d'arts plastiques sont élaborés dans une logique curriculaire et d'articulation de toutes leurs composantes **sur l'ensemble du cycle** (objectifs et compétences visés, questions, connaissances et notions à travailler, principes didactiques et pratiques pédagogiques à mettre en œuvre). Il forme ainsi un cadre commun de référence concourant à favoriser cohérence et continuité, fluidité et souplesse dans les apprentissages.

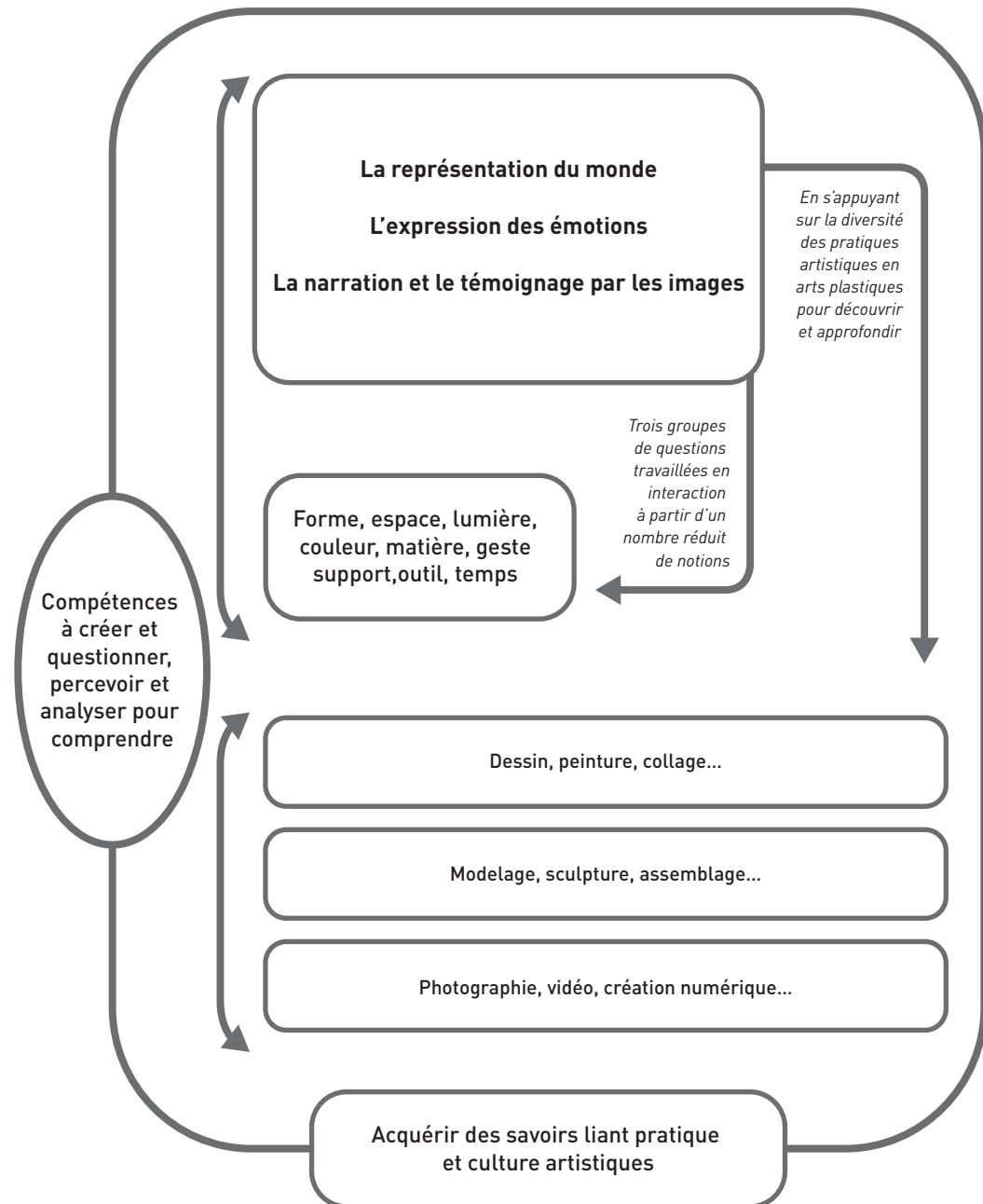
Les schémas qui suivent présentent **la logique** qui relie les principales **questions du programme**, des notions récurrentes dans la création en arts plastiques, les quatre grands **champs de pratiques plastiques** (enrichis de leurs métissages, ainsi que de dialogues ou d'hybridations avec d'autres arts). Ils sont à investiguer sur l'ensemble du cycle, **pour favoriser** :

- la variété et la singularité des pratiques artistiques des élèves, l'acceptation et la compréhension de l'altérité que porte une expression artistique personnelle ;
- la découverte de la pluralité des domaines constitutifs de la discipline, dans leurs enracinements comme dans le dépassement des catégories traditionnelles ;
- la diversité, la complexité et la complémentarité des savoirs en arts plastiques (composantes plasticiennes, théoriques, culturelles) ;
- l'acquisition de repères diversifiés (œuvres et démarches, connaissances et références, contemporaines et d'époques passées, inscrites dans des contextes culturels, géographiques, sociaux) pour constituer une culture artistique élargie et la nourrir d'un esprit de curiosité et d'ouverture.

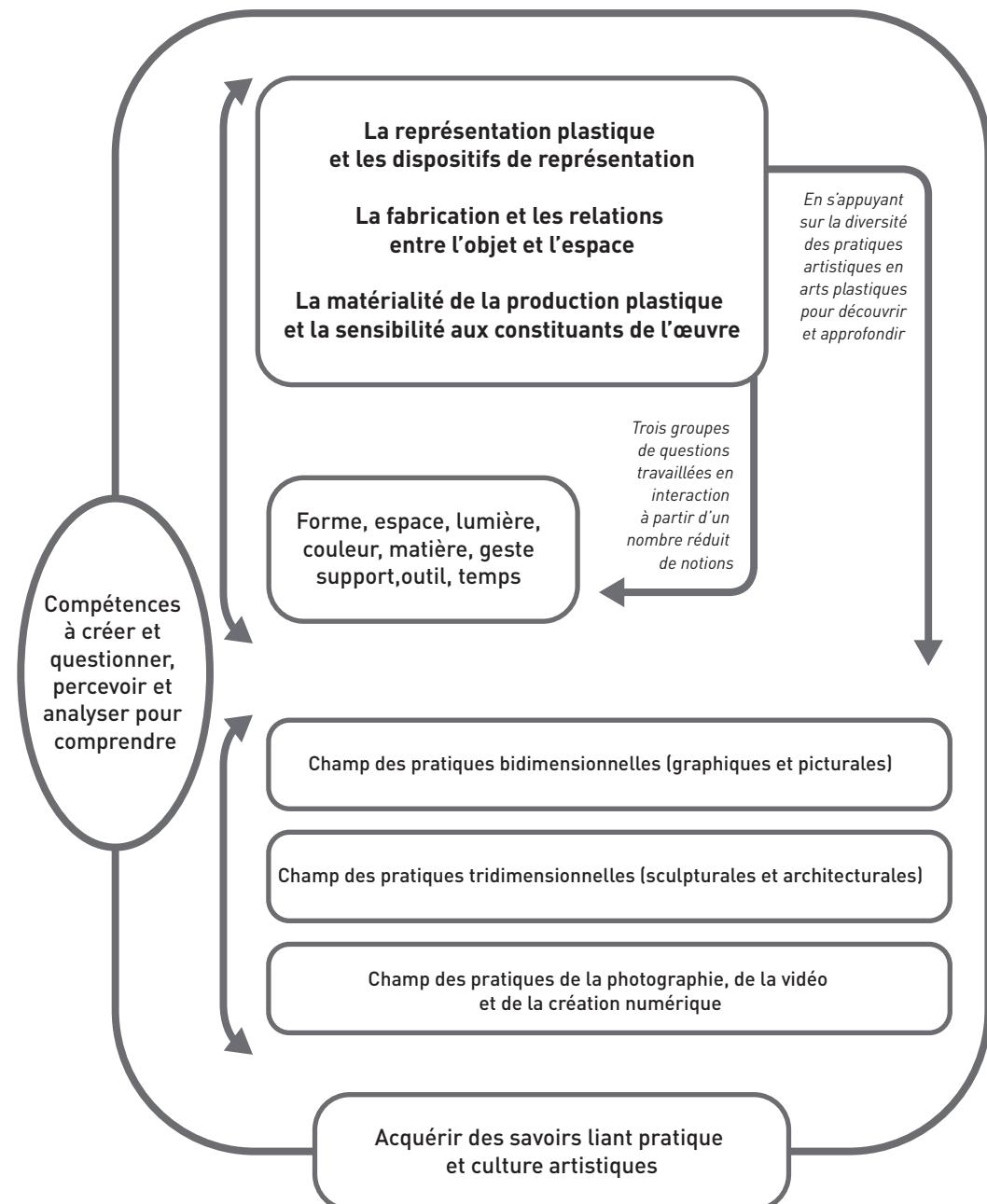
Retrouvez Éduscol sur



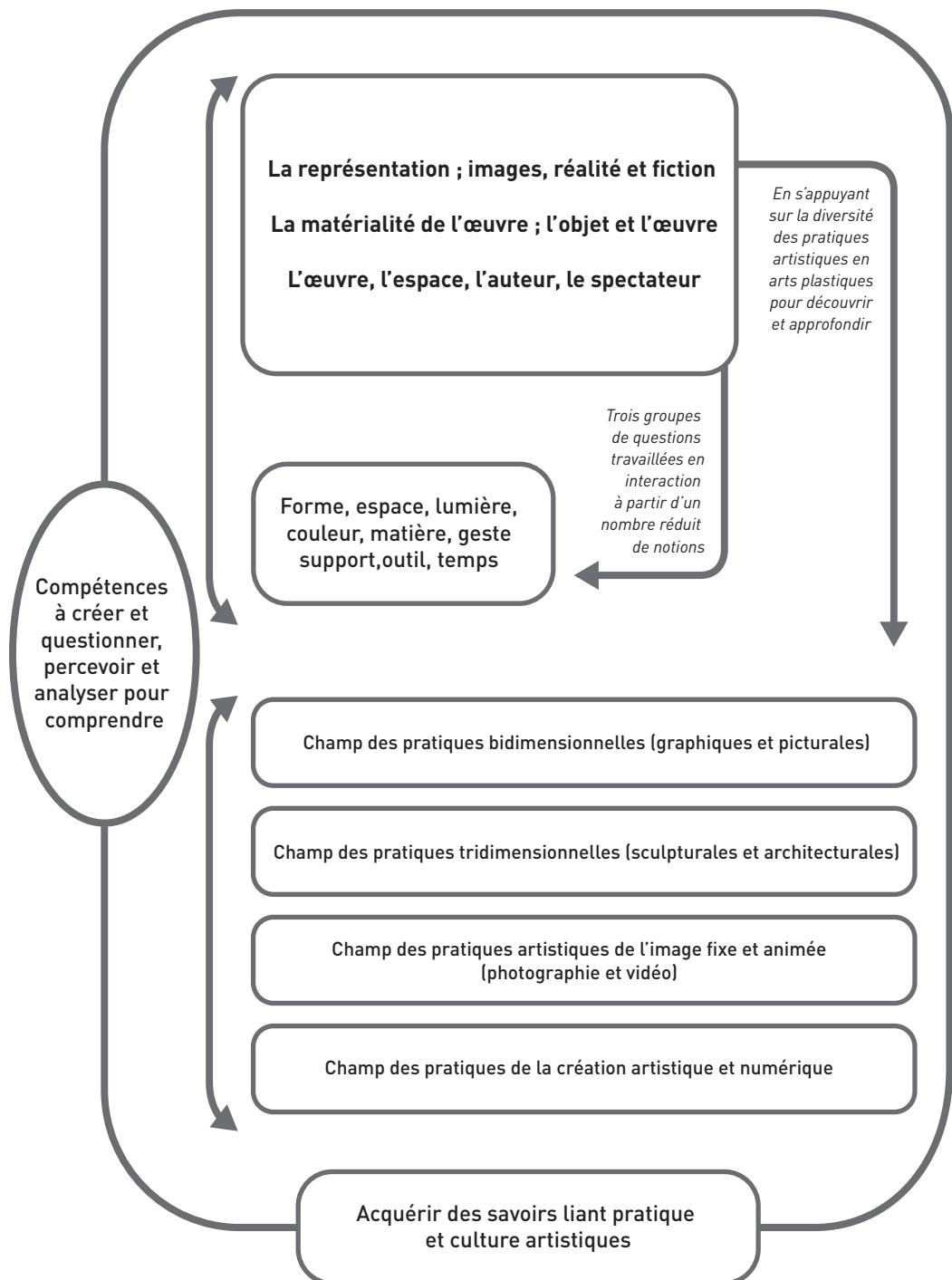
Cycle 2 :



Cycle 3 :



Cycle 4 :



> ARTS PLASTIQUES

Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves

Fiche 4 : La responsabilité pédagogique du professeur, la notion de projet, l'évaluation au service des apprentissages, la variété des situations d'apprentissage, l'importance des locaux d'enseignement

Sommaire

- Affirmation de la responsabilité du professeur
- La notion de projet au cœur des situations d'apprentissage
- L'évaluation au service de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages
- La variété des situations d'apprentissage
- Les locaux d'enseignement et les équipements

Affirmation de la responsabilité du professeur

Dans le cadre des nouveaux programmes, les professeurs sont appelés à **exercer pleinement leur responsabilité afin d'assurer la progression, la scansion, la régularité et la récurrence des apprentissages. Il s'agit de conduire un enseignement continu et progressif sur l'ensemble de l'année**, en mesure de soutenir le parcours de formation cohérent et structuré attendu par une approche curriculaire, donnant également matière sur le temps long de la scolarité aux approches pluridisciplinaires ou aux connexions avec d'autres arts.

À l'école, l'enseignement des arts plastiques est assuré par un maître polyvalent, **dans des temporalités variables, mais régulièrement réparties dans l'année, notamment dans l'opportunité de mises en relation avec d'autres savoirs.**

Au collège, les élèves entrent dans des niveaux de pratiques plastiques plus soutenus, de connaissances plus précises et de compétences disciplinaires plus complexes. Les professeurs d'arts plastiques s'assurent donc **que l'organisation pédagogique permet des séances régulières et fréquentes tout au long de l'année et du cycle.**

Si l'enseignement des arts plastiques repose sur des programmes, une didactique et des principes pédagogiques, il accorde aussi une grande autonomie aux enseignants pour organiser et structurer l'atteinte des savoirs et des compétences visées. Ce faisant, il encourage la créativité professionnelle pour élaborer les dispositifs pédagogiques les plus fructueux, les plus en mesure de conduire les élèves à l'appréhension du fait artistique dans ses dimensions plastiques, techniques, sémantiques, esthétiques, culturelles et sociales. Il s'agit bien de proposer aux élèves des situations d'apprentissage ouvertes. Celles-ci sollicitent l'expression personnelle et la recherche de singularité, développent le goût de pratiquer les arts plastiques et de la distance réflexive sur ce que l'on invente et produit. Elles cultivent la curiosité et le sens critique sur les œuvres et les processus de création, favorisent le travail sur l'altérité et l'acceptation en art et par les arts de ce qui est autre et autrement.

Les programmes sont proposés comme base de travail commune pour tous les professeurs qui, de l'école au collège, enseignent les arts plastiques.

Ils permettent de construire, faire acquérir et apprécier des connaissances et des compétences indispensables à la compréhension de la dimension artistique. C'est un cadre de référence dont le partage entre les enseignants construit le contrat tacite entre l'École et la Nation, l'enseignement et les parents, le professeur et ses élèves.

Si le professeur doit honorer ces programmes au sens du contrat, il peut l'enrichir des choix pédagogiques qu'il fait, des perspectives qu'il ouvre à partir de son enseignement, des questions supplémentaires qu'il peut introduire aux moments les plus opportuns, toujours à la portée des élèves et avec le souci de pertinence dans leur manière d'étayer la formation à servir aux élèves.

La construction de la progressivité

L'enseignement est conduit sur l'ensemble des cycles dans une logique d'approfondissement des contenus des programmes et d'introduction progressive de nouvelles connaissances (pratiques et théoriques, références culturelles, enrichissement du vocabulaire spécifique, etc.).

Les questions, les notions, les champs de pratiques sont abordés globalement, chaque année, en graduant les difficultés, en variant les angles d'approche, en densifiant et diversifiant les savoirs abordés. Il s'agit de favoriser le passage des expériences aux connaissances, d'enrichir en retour la pratique des savoirs acquis, en étayant les apprentissages, en ouvrant des perspectives de travail, en dégageant des prolongements.

S'agissant d'un enseignement et non d'un cumul d'activités, la montée en précision et en complexité tient compte :

- d'une part des capacités cognitives des élèves, de leurs acquis et des conditions de construction progressive et régulière de leurs aptitudes à l'autonomie, à la responsabilité et l'engagement ;
- d'autre part de l'absolue nécessité d'une réitération des processus mobilisés dans les apprentissages qui, en arts, relient des savoirs et des compétences diverses et complexes.

Dans chaque cycle, les trois entrées du programme (connaissances et compétences associées au cycle 2, questionnements aux cycles 3 et 4), les compétences, les pratiques plastiques ne sont pas à isoler ou à répartir spécifiquement sur chacune des années du cycle. C'est leur mise en réseau, par le professeur ou dans les initiatives et les inventions suscitées par la pratique, qui permet à l'élève de se constituer des savoirs diversifiés et opérants pour s'ouvrir au fait artistique. Par exemple au collège, la représentation n'est pas l'apanage de la classe de 5^e, elle est une problématique qui traverse l'ensemble des arts plastiques à des degrés de complexité progressifs du cycle 2 au cycle 4. De même, l'objet n'est pas davantage la question unique qui serait à travailler en 4^e.

Toutefois, eu égard aux acquis à construire pour développer certaines questions, les professeurs seront attentifs à créer quelques focales permettant de structurer des étapes et de graduer les exigences. Pour le cycle 4, des exemples sont présentés dans les ressources d'accompagnement du programme.

Le parcours de formation de l'élève dans le projet pédagogique d'arts plastiques du professeur

Une logique de parcours de formation en arts plastiques est soutenue sur l'ensemble du cycle. Les situations d'apprentissage élaborées, leurs organisations, leurs mises en œuvre et les ressources mobilisées permettent de faire entrer les élèves dans des apprentissages où les savoirs sont :

- mis en perspective et reliés : enchaînement des situations, des investigations, des contenus, etc. pour s'approprier un domaine, une problématique, une pratique... ;
- toujours en mesure d'être réinvestis : les acquis précédemment développés et disponibles sont sollicités pour pratiquer, en faisant des choix, en soutenant des intentions, pour explorer une nouvelle question, pour résoudre des problèmes complexes ;
- signalés aux élèves dans leurs capacités à être transférables : pour, par exemple, découvrir d'autres arts, notamment dans des domaines proches (architecture, design, cinéma, etc.), s'approprier de manière critique et citoyenne l'environnement artistique et non artistique.

La notion de projet au cœur des situations d'apprentissage

La notion de projet est un vecteur privilégié en arts plastiques pour soutenir des apprentissages complexes, dynamiques et décloisonnés. Elle est développée dans des situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique. Elle permet d'encourager l'élève à manifester progressivement ses aspirations et ses idées, à les développer et les réaliser, dans des formes modestes ou plus ambitieuses selon ses possibilités et celles de la classe, dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces d'enseignement que sont les EPI et dans d'autres, plus exceptionnels, engageant des moyens plus conséquents.

Au cycle 4, le programme indique que la notion de projet s'entend selon quatre dimensions articulées l'une à l'autre dans l'enseignement disciplinaire et dans sa contribution à la notion d'éducation artistique et culturelle :

- organisation de l'enseignement de la discipline : il s'agit pour le professeur de concevoir **un projet de parcours de formation pour les élèves à l'échelle du cycle** ;
- approche pédagogique dans la classe : les situations d'enseignement veillent à **encourager la démarche de projet chez l'élève** et à lui apprendre à s'en donner les moyens (favoriser désir, intentions et initiatives) ;
- engagement des élèves dans les approches et pratiques collectives en arts plastiques visant à présenter des pratiques plastiques à un public : les **projets de réalisation artistique permettant le passage de la production à l'exposition** (faire l'expérience des questions et des exigences de la mise en espace [public] et en regard [partagé] de la production plastique) sont aussi des vecteurs privilégiés d'apprentissages complexes ; ils doivent être développés et soutenus autant que possible ;
- apports de la discipline sur des points d'appui et des compétences spécifiques aux objectifs globaux de l'éducation artistique : projets artistiques et culturels **contribuant au PEAC, particulièrement au moyen de la rencontre avec l'art, l'œuvre et l'artiste**, chaque fois que possible, dans le cadre de partenariats constitués.

En arts plastiques, la notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser. La démarche de l'élève commence avec le désir d'action et l'envie de réaliser.

C'est dans cette dynamique et ce contexte que l'élève sera en mesure d'apprendre à conduire une démarche : motivé par une intention, il se fixe à lui-même un but qui va nécessairement lui poser des questions matérielles, temporelles, spatiales.

Mais, dès lors que l'enseignement des arts plastiques se conduit à partir d'une situation d'enseignement à champ ouvert, ce qui est attendu par ses programmes et porté par sa didactique, la démarche de projet commence aussitôt que l'élève a la possibilité de prendre des initiatives concernant le choix de la question qui lui est soumise, le choix du matériel, des supports, des médiums, de tout ce qui lui permet de réaliser.

Cette conception dynamique du projet s'exerce et s'enrichit par l'élève seul ou associé à d'autres, dans les formes modestes qui peuvent se réaliser dans l'enseignement usuel, en classe ordinaire, également dans des démarches et des conditions plus ambitieuses qui ponctuellement sont mises en œuvre par l'enseignant ou accessibles dans des dispositifs éducatifs particuliers.

Quelles que soient les conditions, ce qui prime c'est que l'élève, au moyen des dispositions prises par l'enseignant, se donne les possibilités d'agir pour concrétiser des intentions. Les objectifs comportementaux sont ici importants : prendre des initiatives, des responsabilités, mener à bien la réalisation d'une idée ; savoir interroger l'action et son résultat au fur et à mesure de la démarche ; les justifier, savoir en débattre avec les autres.

En outre, chaque projet est un horizon à atteindre et porte la nécessité de s'accorder la possibilité d'accueillir l'inattendu. Il est à chaque fois différent ; il n'est pas programmable. Tous les projets dans une même classe à partir d'une même situation d'apprentissage sont singuliers. Les opérations ne sont pas prévues à l'avance. Elles découlent de la pratique de l'élève qui se donne les moyens d'agir au fur et à mesure de cette pratique et de ce qu'il rencontre tant comme obstacle que comme stimulation.

L'évaluation au service de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages

L'évaluation est pensée et réalisée comme un accompagnement. Tournée vers l'élève, elle est organisée au bénéfice des apprentissages. Davantage une évaluation formative que sommative, elle doit lui permettre de se situer, étape par étape, vis-à-vis de multiples compétences sollicitées pour traiter, résoudre ou comprendre des problèmes plastiques et artistiques complexes, pour développer invention et capacité à être force de proposition dans des pratiques à visée artistique.

Si la notation est sollicitée, elle l'est régulièrement, à sa juste mesure, notamment dans la contribution aux évaluations communes ou aux examens, et sans résumer à elle seule toute la conception de l'évaluation dans la discipline. Elle traduit alors, par un système conventionnel tel que pratiqué dans l'établissement ou privilégié par le professeur ou, plus globalement, attendu par l'institution (nombres, lettres, signes, couleurs...), une synthèse d'acquis ou de niveau atteint dans un contexte circonstancié : production ou performances données, exercice ouvert ou limité, bilan ou restitution de connaissances...

Les acquis devant être régulièrement évalués par l'enseignant, il forme également progressivement les élèves à l'auto-évaluation en arts plastiques : l'élève doit être en mesure de faire le bilan de ses connaissances, compétences et aptitudes acquises et exercées dans la discipline.

L'évaluation en arts plastiques est partie intégrante du dispositif d'enseignement. Elle accompagne des apprentissages qui se fondent sur des « propositions ouvertes » favorisant la diversité des réponses des élèves (exercice de la pensée divergente, expérience de la pluralité des moyens plastiques, ouverture sur la diversité des intentions).

La place, la nature et le rôle de l'évaluation dans la séquence d'enseignement doivent être pensés dans le seul intérêt de l'élève.

Organisée au bénéfice des apprentissages, l'évaluation soutient les conditions d'une analyse ouverte et structurante de la pratique. La place centrale de la pratique exige qu'un retour soit fait sur cet agir sensible et réflexif, qu'il soit explicité par le travail de la verbalisation. Celle-ci doit être conçue, modulée et adaptée aux modalités et enjeux de la séquence, aux élèves et aux productions... sans se confondre avec une correction à voix haute des travaux considérés un par un.

Une véritable réflexion doit être menée sur les étapes, les paliers de compétences ou les processus qui étayent, ou plus pragmatiquement rendent possibles, des acquisitions. Le professeur conçoit les modalités et les outils qui permettent le repérage des acquis et des marges de progrès.

Le professeur valorise les productions pour amener l'élève à objectiver et apprécier leur pertinence, leurs qualités ; pour faire percevoir les capacités mobilisées (techniques, conceptuelles, méthodologiques, comportementales, culturelles, sociales) et les compétences exercées (plasticiennes, théoriques, culturelles) dans leur niveau de maîtrise. Il fait acquérir progressivement des repères et des références par la confrontation régulière avec la production des autres élèves et des artistes. Il s'agit d'affiner la portée du jugement dans les moments d'échange autour des productions (confrontation au regard de l'autre, justification des choix, compréhension progressive de la nature des faits artistiques).

L'investissement lié à une production personnelle et singulière est promu.

Retrouvez Éduscol sur



La variété des situations d'apprentissage

En arts plastiques, il est important de varier les situations d'apprentissages. Il s'agit de favoriser l'entrée de tous les élèves, aux capacités diverses d'engagement et de motivation, d'initiative et de projets personnels, d'action et de distance critique, dans les objectifs communs de la formation. Les situations d'enseignement relèvent donc d'un dispositif. Il est utile de :

- tirer parti de l'espace : aménagement de la salle de classe, travail sur table, au sol, au mur... ;
- jouer des scensions du temps dans les séquences : durée, rythme, réitération des séances... ;
- d'être attentif à la diversification et à la matérialité des constituants du travail plastique : supports, matériaux, médiums, instruments, technologies numériques... ;
- de varier l'organisation du travail : pratiques individuelles ou collectives, encadrées ou en autonomie, etc.

Les activités sont régulièrement renouvelées : pratiques plastiques, analyse d'œuvres, regard critique et prise de recul sur les pratiques découvertes et les productions réalisées...

Les locaux d'enseignement et les équipements

Les apprentissages font interagir diversité des productions plastiques, observation et analyse d'œuvres, acquisition de connaissances pratiques, théoriques et culturelles, recherche d'informations, présentation des réalisations des élèves, ouverture sur le monde de l'art et de la culture...

Outre les compétences de l'enseignant, la salle d'arts plastiques au collège, ses équipements et locaux annexes sont décisifs et doivent être équipés en conséquence ; à l'école la salle de classe doit être optimisée afin de faciliter la mutualisation des outils, le travail avec des matériaux divers, sur des formats différents, l'affichage...

Les situations d'enseignement relèvent donc d'un dispositif dont la salle de classe est un des constituants. Ce dispositif s'appuie sur les données concrètes existantes (établissement, milieu, locaux) et le rapport irréductible à l'espace, au temps, aux matériaux, aux instruments, aux références, aux types d'intervention, aux modalités d'évaluation.

La définition de la salle d'arts plastiques et de ses locaux annexes fait l'objet de ressources spécifiques : recommandations et présentation d'aménagements en fonction des choix pédagogiques et des gestes professionnels.

> ARTS PLASTIQUES

Articulations entre référentiel de compétences en arts plastiques, domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et attendus de fin de cycle

Tableaux des compétences travaillées en arts plastiques aux cycles 2, 3 et 4

Cette ressource présente, en les rassemblant sous forme de tableau, les compétences travaillées en arts plastiques sur les trois cycles de la scolarité obligatoire.

Cette présentation permet de voir les correspondances, les continuités et la complexification des compétences regroupées dans :

- Expérimenter, produire, créer ;
- Mettre en œuvre un projet ;
- S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité ;
- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.

EXPÉRIMENTER, PRODUIRE, CRÉER					
CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4	
S'approprier par les sens les éléments du langage plastique : matière, support, couleur...	Domaines SCCCC 1, 2, 4, 5	Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.	Domaines SCCCC 1, 2, 4, 5	Choisir, mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique en restant attentif à l'inattendu.	Domaines SCCCC 1, 2, 4, 5
Observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés.		Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie, vidéo...).		S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.	
Tirer parti de trouvailles fortuites, saisir les effets du hasard.		Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes.		Recourir à des outils numériques de captation et de réalisation à des fins de création artistique.	
Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie ...).		Intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information, au service de la pratique plastique.		Explorer l'ensemble des champs de la pratique plastique et leurs hybridations, notamment avec les pratiques numériques.	
				Prendre en compte les conditions de la réception de sa production dès la démarche de création, en prêtant attention aux modalités de sa présentation, y compris numérique.	
				Exploiter des informations et de la documentation, notamment iconique, pour servir un projet de création.	

METTRE EN ŒUVRE UN PROJET					
CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4	
Respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés.	Domaines SCCCC 2, 3, 5	Identifier les principaux outils et compétences nécessaires à la réalisation d'un projet artistique.	Domaines SCCCC 2, 3, 5	Concevoir, réaliser, donner à voir des projets artistiques, individuels ou collectifs.	Domaines SCCCC 2, 3, 4, 5
Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.		Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.		Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.	
Montrer sans réticence ses productions et regarder celles des autres.		Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création.		Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique et en anticiper les difficultés éventuelles.	
		Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur.		Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique.	
				Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci.	

S'EXPRIMER, ANALYSER SA PRATIQUE, CELLE DE SES PAIRS ; ÉTABLIR UNE RELATION AVEC CELLE DES ARTISTES, S'OUVRIR À L'ALTÉRITÉ				
CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4
Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art.	Domaines SCCCC 1, 3	Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.	Domaines SCCCC 1, 3	Direr avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres.		Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.		Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support...		Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.		Explicitier la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
				Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.

SE REPÉRER DANS LES DOMAINES LIÉS AUX ARTS PLASTIQUES, ÊTRE SENSIBLE AUX QUESTIONS DE L'ART						
CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4		
Effectuer des choix parmi les images rencontrées, établir un premier lien entre son univers visuel et la culture artistique.	Domaines SCCCC 1, 3, 5	Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques.	Domaines SCCCC 1, 3, 5	Reconnaitre et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt.	Domaines SCCCC 2, 3, 4, 5	
Exprimer ses émotions lors de la rencontre avec des œuvres d'art, manifester son intérêt pour la rencontre directe avec des œuvres.		Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre d'art dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain.		Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique.		
S'approprier quelques œuvres de domaines et d'époques variées appartenant au patrimoine national et mondial.		Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée.		Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre.		
S'ouvrir à la diversité des pratiques et des cultures artistiques.				Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.		

> ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages : « J'ai pas fait grand-chose... », une verbalisation en classe de 6^e

Apprend-t-on en parlant ? En quoi la parole de l'élève est-elle vectrice d'apprentissages ? Exemple dans une classe de 6^e

Cette ressource aborde, par une étude de cas, une des dimensions essentielles de l'enseignement des arts plastiques sur laquelle les programmes insistent : l'explicitation de la pratique. Et, dans la didactique et la pédagogie des arts plastiques, cette explicitation se passe en grande partie dans un moment spécifique de l'enseignement : la verbalisation.

Par l'explicitation au travail dans la verbalisation, il est ici bien question de rappeler comment peut s'accompagner le mouvement formateur qui va du passage des expériences aux connaissances. Il est également question d'apprendre aux élèves à aller au-delà des intuitions pour se donner les moyens d'avoir des intentions, donc de s'exprimer et de prendre position, de penser et de communiquer avec des langages plastiques.

Les exemples choisis proviennent d'une situation de cours habituelle, volontairement retenue en la circonstance pour la plus grande économie de ses moyens. Elle tentait de faire émerger les ressources plastiques et conceptuelles, verbales et transitives des élèves en sixième, ainsi que les possibilités de la verbalisation. Des interactions y sont repérables entre les approches sensibles et réflexives de la pratique au moment où, dans le scénario pédagogique retenu, les élèves comme le professeur ont « en main » des productions tangibles. C'est à l'enseignant, en accueillant la parole des élèves, la sollicitant et la favorisant à dessein, de lever les implicites – qui parfois sont de l'ordre des impensés, régulièrement deviennent des défaillances au regard de la norme scolaire, mais portent souvent en eux un intéressant potentiel poétique – pour montrer et dire l'explicite des savoirs travaillés dans un apprentissage.

Extraits des programmes

CYCLE 3 :

« Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques ¹. »

CYCLE 4 :

« Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune ². »

Sommaire

- Introduction
- L'oral, parole et écoute, est la modalité de la verbalisation en arts plastiques
- La verbalisation, élément d'une culture pédagogique.
- Une organisation pratique pour mieux réfléchir
- Rappels des attendus des programmes d'arts plastiques relativement aux compétences développées lors des temps d'échanges oraux
- Des travaux à la verbalisation : simplicité apparente et notions complexes
- Conclusion

Introduction

La verbalisation en arts plastiques est une temporalité spécifique dans le processus d'une séquence d'enseignement. Chaque séquence comportant des composantes plasticiennes, théoriques et culturelles, assurément la verbalisation s'inscrit dans un moment clé de la construction d'une distance critique et réflexive. Et ce processus rationnel n'écarte pas les voies (les voix aussi) du sensible.

Dans ce moment précieux et réitéré, qui articule ce qui s'est pensé dans la production et ce qui se pense dans une perception, il y a des enjeux de différentes natures. On évoquera immédiatement ceux de la construction d'une relation de l'élève à sa pratique, à celle des autres et à ce qu'il y a en observer dans les dimensions sensibles, techniques, symboliques, sémantiques... Il s'agit d'apprendre concrètement – à la fois physiquement et intellectuellement – à prendre du recul et à « théoriser » ce qui s'est fait et a été tourné vers les autres, comme ce qui est reçu et perçu en retour. Au niveau d'un collégien, « théoriser » sa pratique, c'est déjà prendre – même modestement – de la distance sur elle, individuellement et dans le collectif de la classe.

1. Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

2. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

Cette position éducative induit aussitôt une situation spatiale dans la classe (« afficher », se regrouper). Elle n'est pas sans lien avec un geste artistique majeur : exposer (s'exposer). S'il y a donc un espace pour regarder, il se forme alors aussi un espace pour dire. Espace où, précisément, doit se tisser un réseau de paroles : les mots des élèves et ceux du professeur. Cela ne va pas de soi. Il s'agit d'un contrat pédagogique original entre la classe et l'enseignant, où chacun à sa place va travailler à construire et cultiver un mode d'enseignement dialogué. Pragmatiquement pour le professeur, plus symboliquement pour les élèves, cela suppose que l'on va prendre la mesure des savoirs et des acquis au risque (limité) de l'hypothèse et de l'erreur, toujours au bénéfice de la coopération et de la construction collective du sens.

S'il convient au moment de la verbalisation d'aider les élèves à comprendre et à se situer, cette verbalisation s'intègre alors dans le processus de la séquence. En conséquence, on se désencombrera d'une conception de la formation aboutissant à celle d'une évaluation trop souvent limitée au contrôle, qui plus est *in fine*. En effet, la verbalisation n'est pas l'aboutissement du processus de l'apprentissage. Elle en est un jalon. Sa modalité ne peut se confondre avec la succession des élèves devant le professeur, à côté de leurs productions pour justifier un résultat individuel dans le scénario d'une « interrogation » orale, elle-même forme conclusive d'une séquence.

En outre, et ce n'est pas le moindre des enjeux, des opérations mentales sont en travail et, parfois, des conflits socio-cognitifs s'exercent : le professeur doit habilement et tactiquement amener ses élèves à élargir leurs conceptions, à entendre celles des autres, à rechercher une curiosité que l'on s'accorde et partage, le désir de disposer de méthodes et de savoirs que l'on engage (des compétences ?).

L'oral, parole et écoute, est la modalité de la verbalisation en arts plastiques

Au cœur de la verbalisation, l'expression orale est reconnue comme un processus d'apprentissage incontournable dans les pédagogies d'aujourd'hui. Le passage par l'écrit est néanmoins encore prépondérant dans notre culture occidentale et dans la plupart des enseignements ou des manières d'enseigner. L'enseignement des arts plastiques tient à préserver cette place essentielle de l'oral. Si la pratique artistique est principale (centrale), elle s'accompagne d'une spécificité pédagogique : la verbalisation. La pratique plastique trouve ainsi un écho particulier : on considère également l'oral comme une pratique.

L'affichage des travaux réalisés par les élèves est l'occasion d'un bilan oral, un temps de travail et de réflexion appelé la verbalisation. Il est collectif, mais fonctionne sur la synergie des interventions individuelles des élèves, qui réagissent en découvrant les travaux de leurs camarades, la diversité des compréhensions et des expressions qui s'en dégagent. Le professeur accompagne et anime ces échanges, il les structure et fait converger les apports des élèves autour de notions d'apprentissages communes, mises en œuvre dans le/les dispositif(s) de sa séquence.

Pour le professeur cela s'apparente à un exercice de « maïeutique socratique ». Pour les élèves, c'est un échange vivant, mais sur le fond il s'agit d'une formalisation exigeante et délicate : il est question de mettre à jour leurs intentions, leurs actions, les notions repérables

dans les productions et concepts qui se dégagent d'elles comme dans l'échange conduit. Le déroulement de cette verbalisation garantit la protection des expressions sensibles et parfois inconscientes contenues dans les travaux, et exclut en cela les jugements de valeur. La verbalisation permet de mettre à jour les stratégies et trouvailles plastiques ou sémantiques visibles dans les travaux des élèves et qui parfois leur sont encore implicites, pour en faire par une mutualisation, un partage, le passage vers un enseignement explicite.

Les travaux sont soigneusement affichés, exposés, les élèves les découvrent. Ainsi chacun situe sa pratique en apprenant de celle des autres. Si les réactions sont immédiates et les commentaires abondent, le professeur réclame alors le silence, et l'échange peut commencer. L'enseignant en est l'incitateur, l'animateur et le fédérateur. Il distribue la parole et anime le débat en laissant toute sa place à la parole de l'élève. En cela, il s'oblige à l'exercice socratique du dialogue. Exercice difficile qui réclame de l'attention, de l'autorité et de la modestie.

Le déroulement des débats doit garantir le respect des uns pour les autres, la protection des expressions sensibles, et empêcher les jugements de valeur. Alors les concepts peuvent advenir.

Ce retour sur l'expérimentation, la pluralité des échanges, les découvertes qu'elle génère cultivent certes l'objectif de la maîtrise de la langue française, commun à tous les enseignements, mais bien au-delà fédère le groupe et en transforme les participants. Ces enjeux complexes assurent l'ancrage des acquisitions disciplinaires, encouragent et valorisent les initiatives, mettent à jour l'apport de chaque individu dans la construction des savoirs et d'une culture commune.

On évalue – en partie – la réussite d'une verbalisation par la quantité de temps où les élèves se sont exprimés et cela exige une économie de la parole professorale ; au nombre d'élèves qui est intervenu, autant qu'à la richesse des contenus d'apprentissages abordés.

La verbalisation, élément d'une culture pédagogique

La reconnaissance de cette pratique, en construction dans l'histoire de notre discipline depuis les années 1980, se solidifie cette fois dès le premier volet du programme³, et entre en cohérence avec un objectif plus global du développement des futurs citoyens que nous formons : « *En fait, tout le long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune, d'autre part une pensée personnelle en construction, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte* ⁴... »

Les ambitions sont ici clairement décrites, et notre attention se porte aussi sur le début de la phrase : « En fait ». Ce sont donc par des faits, des décisions, des actions, une organisation concrète que le professeur atteindra la maîtrise des compétences escomptées pour les élèves.

Le professeur s'attache, semaine après semaine, à ce que les élèves aient compris le sens et la fonction de la parole lors de la verbalisation. Les règles de son partage et du vivre ensemble y sont travaillées avec tact, l'affichage est soigné, le confort des participants et la disposition du groupe favorisent la concentration, et enfin, le dispositif de pratique plastique permet

3. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

4. Ibidem.

une diversité des productions. Cette diversité ménagera un effet de surprise et sollicitera des commentaires. L'accrochage peut lui aussi apporter une dimension évènementielle dans la classe, qui mobilise les élèves, si ses modalités sont renouvelées. Mais la verbalisation, bien qu'unique et précieuse n'est pas exceptionnelle, elle est indispensable et usuelle. Elle participe au rythme des séquences, elle est attendue.

Pour déclencher de la curiosité et obtenir des réactions, le professeur s'évertue à réunir ces nombreuses conditions. Cela nécessite patience et exigence.

On relève également dans le volet 1 des programmes « Pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence, il est indispensable de créer **un climat de confiance**, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur excessive de mal faire⁵. »

Il est donc bien question de la dimension relationnelle entre l'élève et les savoirs, mais aussi entre l'élève et sa réussite. Le professeur a donc un rôle précis à jouer lors de la verbalisation pour parvenir à cet objectif annoncé.

L'enseignant donne la parole à ses élèves pour qu'ils décrivent, analysent et partagent des expériences plastiques et mentales éprouvées. Elles s'inscrivent au cœur d'une situation d'enseignement ciselée en amont. La verbalisation doit être souple, mais ne s'improvise pas. Ces pratiques plastiques et langagières peuvent chacune se définir comme « *la rencontre entre une intention et une attention*⁶ »

De quelles paroles parle-t-on ?

On préférera plutôt convoquer une parole « vraie⁷ » qu'une parole dite « convenue⁸ ». La parole vraie sera une avancée de la pensée de l'élève, de ses ressentis, de sa mémoire, où celui-ci fait part d'une expérience personnelle. Elle répond généralement à une question ouverte. La parole convenue est plus souvent le résultat d'une question fermée, posée par le professeur, qui conduit à un réinvestissement de savoirs préalablement abordés. C'est une question dont le professeur connaît la réponse. L'échange en est donc moins fondé. Dans ce cas l'élève propose davantage la réponse attendue qu'il ne dévoile sa propre pensée.

Sur ce point, nous citerons ici des extraits, toujours d'actualité, des cahiers d'accompagnement des programmes de 1996-98⁹ :

5. *Ibidem.*

6. In *L'art peut-il se passer de commentaire(s) ?*, Gérard Genette cité par Philippe Sabourdin (IA-IPR d'arts plastiques honoraire), Paris, Colloque au MAC/VAL du 25 mars 2006.

7. La parole vraie, c'est à dire celle « qui n'est pas du semblant » selon Jacques Lacan.

8. Qui résulte d'une convention. Déjà selon Averroès, philosophe arabe du 12^e siècle, « *une parole convenue ne relève pas du monde naturel de signifier, mais du monde instrumental ou bien artificiel* », in Commentaires sur Aristote, publiés en latin en 1595.

9. Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 publié au BOEN n° 25 du 20 juin 1996 ; arrêté du 26 décembre 1996 publié au BOEN n° 5 du 30 janvier 1997. Programmes et accompagnement, réédition juin 2002, CNDP.

« Le recours à l'oral en est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève – et non l'exposé du professeur – joue un rôle de premier plan ; il est indissociable de la pratique. Au niveau du cycle central, les temps de parole, moments où toute la classe est regroupée autour de la production pour en dégager des connaissances, peuvent être de durée variable : tantôt courts pour dégager une question, faire préciser la pensée, tantôt un peu plus importants pour permettre aux élèves d'approfondir le questionnement. Tout comme au niveau de classe précédent, la verbalisation n'a pas pour objet de faire par oral la correction des travaux un par un : il s'agit bien de faire énoncer ce qui est important. Les élèves doivent être capables, après une verbalisation sur un travail donné, de nommer ce qui était en jeu comme question dans le champ des arts plastiques à travers ce travail précis. Pendant la verbalisation, la parole est donnée le plus possible aux élèves et le professeur vérifie, à travers ce qui est dit, le degré de compréhension auquel sont arrivés les élèves. Le vocabulaire employé doit être juste : c'est une condition majeure de l'apprentissage de notions et de questions.

Lorsque les élèves s'engagent dans des projets individuels, des temps de regroupement de toute la classe avec verbalisation restent nécessaires pour que le groupe-classe bénéficie de la divergence des recherches et se familiarise avec une analyse critique et argumentée des productions d'autrui¹⁰.

Pour qu'advienne cette parole vraie nous savons qu'elle nécessite une écoute de grande qualité : bienveillante pour rassurer et encourager, fine pour repérer ce qui fera levier et orienter les élèves dans l'analyse de leurs travaux. Ainsi le professeur établit le climat de confiance, indiqué par les programmes, qui favorise la construction d'une pensée.

L'enseignant orchestre, relance, réclame de nommer ou de définir. Il invite à décrire pour identifier des phénomènes, des effets, des processus, valoriser les inventions, mais aussi pour mettre en mots le contenu des productions réalisées par les élèves, par la narration par exemple, crée des liens, ce qui le situe comme objet de travail et de réflexion et plus seulement comme un objet d'expression. Il sécurise la confrontation entre les intentions de « l'élève-auteur », et la réception par les spectateurs, qui ne sont autres que les élèves de la classe. Ainsi le travail de l'élève quitte sa gangue de pathos pour devenir un objet de travail lors de la séance : c'est une livraison sociale. La mise à distance physique du travail avec son auteur au moment de l'affichage procure une mise à distance psychique qui permet l'analyse critique et donc l'enseignement.

Parfois le professeur feint l'ignorance, il invite ainsi les élèves à expliciter (et non à s'expliquer), à donner des exemples, des références, à comparer, à contredire. Il conserve une posture et des questions ouvertes.

L'explicitation, contrairement à l'explication, selon Pierre Vermersch¹¹ :
« Vise à installer l'acteur (l'interviewé) dans une position de parole particulière où il sera plus tourné vers son « univers intérieur » que sur son environnement de travail.

Cette position d'évocation, appelée aussi «position de parole incarnée», est désignée ainsi parce qu'il est fait appel à la mémoire concrète (Gusdorf 1950) en créant les conditions d'une ré-émergence des éléments sensoriels (images, sons, ressentis corporels) de la situation passée ;

- C'est une technique de questionnement à visée de recherche mais également une aide à la prise de conscience. Elle s'oppose à l'explication en supprimant la question du pourquoi pour aller vers le comment du vécu de l'action. Elle permet ainsi à l'individu de s'exprimer en étant en contact avec lui-même. »

Une organisation pratique pour mieux réfléchir

Souvent, en début de verbalisation, à la demande du professeur, les élèves ont rappelé la proposition de travail et les possibles contraintes données par l'enseignant ou les obstacles rencontrés. Ils sont libres de prendre la parole (ou de ne pas la prendre : dans ce cas le silence est éloquent : il faut donc en parler...). Les uns après les autres, sans s'interrompre, en levant le doigt dans les cinq premières minutes, et une fois l'écoute installée, ils interviennent spontanément. C'est une organisation à acquérir très vite, dès le début d'un cycle (3 et 4), au début de chaque année scolaire, dès le mois de septembre... On apprend aussi à se déplacer calmement, à se réunir, à soumettre son travail aux regards des autres, à s'écouter, à organiser ses interventions en fonction de la dynamique générale de l'échange. On apprend à mémoriser son commentaire, à attendre son tour pour parler. On découvre que tous les élèves n'ont pas tous la même perception du sujet ou du travail soumis à l'observation. C'est une grande découverte. Le professeur reprend les dispersions, fait remarquer les redondances ou les manquements aux règles : « on l'a déjà dit », « oui, c'est bien, mais pour l'instant on parle d'autre chose, garde cette remarque pour tout à l'heure, on y reviendra. ». Il structure le groupe pour assurer équité et respect des expressions orales. Il structure également les contenus pour ne rien perdre de la pluralité des apports, mais dans un souci permanent de clarification et d'exhaustivité.

L'anonymat des productions rassemblées délie les langues et renvoie l'élève du travail désigné aux effets immédiats et inattendus de sa production. Il ne se manifeste souvent que lorsque des précisions s'avèrent indispensables, durant ou après analyse collective. C'est aussi un jeu à instaurer : voir si les intentions de l'auteur seront perçues telles qu'il le désirait par le groupe, cerner les écarts, en déterminer les causes et les effets. C'est aussi apprendre à communiquer : se sentir responsable de ce qu'on donne à voir.

Des travaux anonymes sur un mur ou une table, sans numérotation, sans classement, exposés (dans les deux sens du terme), appellent inévitablement une énonciation. La description nécessaire pour les désigner entraîne une exigence verbale immédiate chez l'élève souhaitant attirer l'attention sur un travail en particulier. Cette étape descriptive, spontanée, apporte des terminologies souvent très signifiantes, bien que parfois inexactes. Elle provoque des réactions ou des rebondissements. Le professeur peut alors reprendre un terme particulièrement symptomatique, mal choisi ou polémique, l'interroger avec les élèves et en trouver un plus spécifique et approprié.

L'élève auteur intervient aussi comme révélateur, il détient le secret de ses intentions, il accompagne par ses mots la livraison de son travail et prend ainsi une triple distance critique, c'est l'explicitation¹² :

- Face à l'affichage, il porte un regard comparatif de son travail parmi les travaux de ses camarades.
- Il mesure le résultat obtenu d'après ses objectifs, il change ainsi les mots de la demande en objet (produit de son cheminement) et en sonde l'impact social.
- À partir de son travail, il formule à son tour des mots, il relate son expérience et ses intentions, enrichies par les écarts perçus.

La mise en verbe de toute pensée dégage une ambivalence : par l'exigence de la formulation on prend à la fois le risque d'un appauvrissement des émotions sensibles vécues lors de l'expérience¹³, mais on sait aussi que l'on pense en parlant¹⁴, la parole déclenche la pensée. Une part d'indicible persiste dans la perception d'un objet artistique. C'est un langage en soi, et ne peut être traduit en totalité. Le professeur accepte donc la frustration que tout ne soit pas dit sur un travail d'élève ou à propos d'une œuvre. Le temps accordé à notre enseignement dans l'emploi hebdomadaire des élèves nous oblige aussi à ce renoncement, tout comme la nécessité de donner du rythme aux séances et de ne pas démobiliser les élèves.

L'élève prend donc appui sur les mots du professeur et la totalité du dispositif pour mettre en œuvre une pensée, un sens ; il les transforme en gestes (dessin, composition, etc.), en observe les effets, se laisse guider par les opportunités ou les accidents qu'il rencontre ; et il poursuit le processus par une remise en verbe de ses cheminements sensoriels et sensibles lors de la verbalisation. Celle-ci met donc à jour une partie de la structure et des finalités du projet de l'élève. Le passage par l'écrit n'est pas plus aisé ou plus fiable, l'élève y retrouve les difficultés de la forme qui en brident le fond. Les inégalités sociales et scolaires y réapparaissent. On ne retient pas tout ce qu'on écrit, mais on retient bien les rencontres.

Rappels des attendus des programmes d'arts plastiques relativement aux compétences développées lors des temps d'échanges oraux

« S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.

Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.

Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.

Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.

Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art

Prendre part au débat suscité par le fait artistique¹⁵. »

13. *La parole*, Georges Gusdorf, 1952 : « Tout langage a par constitution la valeur de dénominateur commun. Parler, c'est donc s'écartier de soi pour se confondre avec tous. »

14. *Discours sur l'origine des inégalités*, Jean-Jacques Rousseau, 1755 : « Qu'on songe de combien d'idées nous sommes redevables à l'usage de la parole. »

15. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

Relevons à ce sujet ce que préconisent les programmes d'autres disciplines, car elles concernent les mêmes élèves.

Nous savons combien la dextérité orale est un gage de réussite pour l'avenir des élèves. Toutes les disciplines y contribuent donc à leur façon, nous en avons sélectionné quelques exemples :

- Compétences langagières, apprentissage des **langues vivantes étrangères** : « *réagir et dialoguer.* » La notion de réaction est à relever, elle s'associe à une spontanéité stimulée par les aptitudes au dialogue (et inversement). Elles s'inscrivent donc aussi dans cette approche ouverte de la parole de l'élève, de l'utilité d'échanger pour s'enrichir et partager. Seule une certaine liberté d'expression favorise la réaction dont il est question. Le dialogue par définition s'instaure davantage dans un échange circonscrit entre deux partenaires que dans un collectif.
- **Histoire et géographie** : « *compétences travaillées : coopérer et mutualiser : Discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix.* ». L'accent est mis sur des compétences individuelles à acquérir au sein d'un groupe. Elles développent opinions et partis-pris de l'élève dans un jeu de langage qui convoque opinions, savoirs et éloquence. « *Discuter* » recouvre le sens de débattre, agiter¹⁶. « *Expliquer* » vise à faire connaître, comprendre nettement en développant¹⁷ (ce qui n'est pas aisément en arts où tout n'est pas dicible...). « *Confronter* » trouve sa racine dans le mot « *front* » et sous-tend l'éventualité d'une opposition, et d'une comparaison d'affirmations¹⁸. Les enjeux de la verbalisation en arts plastiques ne visent donc pas les mêmes objectifs, mais ce travail oral effectué en histoire et géographie viendra étayer les échanges entre élèves, et les animera.
- **Éducation physique et sportive** : « *Compétences travaillées : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps. Verbaliser les émotions et sensations ressenties. Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne. S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique, attendus de fin de cycle, compétences visées pendant le cycle. Élaborer et réaliser, seul ou à plusieurs, un projet artistique et/ou acrobatique pour provoquer une émotion du public.* » On remarque que l'expression verbale est ici aussi étroitement mise en perspective par une pratique d'invention et d'expression. La notion de verbalisation est présente. Elle est abordée dans l'objectif principal de l'identification et la formulation des émotions ou sensations. C'est le cas aussi pour le cours d'arts plastiques, mais ce n'en est pas le seul enjeu. La prise en compte de la perception du spectateur (« *pour provoquer une émotion du public* ») recoupe très explicitement nos intentions en arts plastiques. Nous ne sommes donc pas seuls à travailler toutes ces compétences.

¹⁶. Définition du dictionnaire Petit Robert

¹⁷. Idem note 16

¹⁸. Idem note 16

Une verbalisation en 6^e

Pour appuyer notre propos, et par souci de pragmatisme, nous présentons une situation de cours illustrée de quelques travaux. Nous y joignons des extraits de paroles d'élèves enregistrées au cours de la verbalisation.

À partir de cette situation d'apprentissage, il s'agissait de sonder les ressources didactiques de la verbalisation et son caractère indispensable aux acquisitions en arts plastiques. En imposant des moyens restrictifs, la verbalisation promettait d'être dense, et ménagerait assurément surprises et débats. Elle a donc été façonnée autour d'une situation problème, convoquant volontairement des interventions d'ordre minimalistes pour les élèves.

Le contexte de la séquence

Soit un mouvement artistique qui fait encore débat aujourd'hui dans l'opinion commune et dans les représentations des élèves : le minimalisme. La notion de débat peut faire partie du temps de la verbalisation et n'exclut pas l'explicitation, l'argumentation, le récit, la mutualisation... Le professeur a saisi le potentiel et l'exigence plastique de ce mouvement artistique pour faire créer ses élèves, et les mettre sur la voie d'une démarche qu'ils comprendront davantage une fois qu'ils l'auront déduite et actionnée.

Pour bâtir son cours, le professeur retenait une citation de Carl André ¹⁹ : « *Minimal pour moi signifie la plus grande économie pour atteindre la plus grande fin.* » L'objectif qu'elle dépeint est ardu théoriquement et plastiquement. Elle présage d'un questionnement ambitieux à proposer aux élèves, elle contourne les évidences. Dans cette logique le professeur dégageait l'intérêt **d'une opposition entre le format et l'outil qui inciterait à une prise en compte de l'espace du support en tant qu'espace de représentation.** Les dessins de François Morellet ou les peintures de Barnett Newman montrent en quoi la dimension indicielle de la ligne donne force à l'espace qu'elle traverse et réciproquement.

Les élèves ne disposaient que d'un feutre fin noir pour travailler.

En revanche, le format était de 50 x 50 cm, ce qui est assez grand pour des « petits » élèves de 6^e.

La forme était carrée.

Des « défis » didactiques

Le premier défi didactique étant de sensibiliser les élèves à l'utilisation de l'espace de réserve comme d'un matériau plastique à part entière (Tapiès, Twombly), on attendait que cette utilisation engage une recherche pour que vides et pleins dialoguent (*Le Chien* de Francisco de Goya), qu'elle tente d'exploiter toute la surface du support bien que son outil soit graphique (Franck Stella ou Agnès Martin), qu'elle explore la surface dans une composition faite de directions, de rythmes et d'énergies (Richard Long), d'équilibres et de déséquilibres (El Lissitzky) et qu'elle découvre ainsi l'importance du vide autant que du plein comme nous l'enseigne François Cheng.²⁰

L'autre défi concernait davantage le professeur : la fertilité de la verbalisation, la solidité de ses enseignements. On pouvait imaginer que des travaux mettant en œuvre une pratique minimale déclenchaient pluralité des regards et interprétations diverses. La finesse des analyses et l'émergence de concepts sont donc attendues pour donner sens aux pratiques d'artistes. Une verbalisation ratée aurait pour effet d'obtenir le contraire de l'effet visé : une cristallisation de clichés dépréciatifs.

La fiche de préparation du professeur

Un exemple de choix, de définitions d'objectifs, de compétences associées, d'observables pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

Niveau 6^e

Fiche de préparation

Demande faite aux élèves : « C'est tout petit, mais ça prend toute la place ! »

Contrainte fixée par l'enseignant : en faire le moins possible !

Consignes : support papier blanc format carré de 50 x 50 centimètres, feutre fin noir.

Temps de la pratique : 25 minutes.

Affichage et verbalisation : 25 minutes.

Objectifs et notions d'apprentissage visés (composantes plasticiennes, théoriques et culturelles) : entrer dans une logique minimaliste²¹ et la comprendre : Utiliser la réserve et les ressources spatiales du support. Se saisir de la réserve et de l'espace bidimensionnel comme matériau. Composer. Dessiner de manière figurative ou abstraite, mettre en œuvre la notion d'indice. Interroger le vide et le plein.

Ancrage aux programmes du cycle 3 :

La narration visuelle : mise en œuvre, en deux et trois dimensions, de principes d'organisation et d'agencements plastiques explicites pour raconter ou témoigner ; productions plastiques exprimant l'espace et le temps.

Rôle du rapport d'échelle.

La ressemblance : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation.

Recherche d'imitation, d'accentuation ou d'interprétation, d'éloignement des caractéristiques du réel dans une représentation, le surgissement d'autre chose...

Mots clefs attendus (ou soufflés) en verbalisation : vide, plein, rien, absence/présence, grand, petit, vaste, microscopique, indice, all over, hors champ, espace, diviser, organiser, composer, visible, relié, invisible, virtuel, homogène, ensemble, hétérogène, espace séparé, espace matériel/immatériel, représenté/suggéré, minimal/maximal, matériau, réserve, échelle.

Questions préparées pour la verbalisation : C'est quoi tout ce vide ? C'est du rien ? Qu'est-ce qui est présent, mais invisible ? Est-ce figuratif ou abstrait ? Où commence cet espace et où se termine-t-il dans ce travail ? Quelles sont les limites ? Qu'est-ce qui relie ? À quoi sert cette ligne ? Les personnages sont-ils ensemble ou séparés ? Où est le fond ? Où est la forme ? Le blanc du papier a-t-il un rôle ? Le support est-il grand ou petit ? Quelles sont les différences de perception entre les supports ? Pourquoi certains semblent grands quand d'autres semblent petits alors qu'ils ont tous le même format ? Le dessin s'arrête-t-il à la limite du support ?

Références artistiques :

Le Chien, Francisco de Goya Madrid, 1820-1823, 131,5 x 79,5 cm, huile sur plâtre transférée sur toile. Musée du Prado, Madrid, Espagne.

La cascade de Mingxianquan et le mont Houtouyan, Shitao, 17^e siècle, 20 x 26 cm, rouleau portatif, encre et couleur sur papier. Sen-oku Hakuko Kan (Sumitomo Collection), Kyoto.

Superposition et transparence - Carré derrière 0°-90° - Carré devant 20°-110°, François Morellet, 1980, 256,5 x 363 cm, peinture acrylique sur deux toiles superposées. MNAM, Paris.

Más o Menos, Franck Stella, 1964, 300 x 418 cm, poudre métallique dans émulsion acrylique sur toile. Centre Georges Pompidou, Paris.

Voice of Fire, Barnett Newman, 1967, 540 cm x 240 cm, acrylique sur toile. The Barnett Newman Foundation, New York.

Évaluation : compétences et savoirs associés pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

Domaines des compétences artistiques pratiques et réflexives :

Où en est l'élève dans l'utilisation de tout le temps imparti pour pratiquer ?

Dans quelle mesure s'est-il impliqué dans un travail personnel ?

En quoi a-t-il tenté de répondre à la spécificité du sujet en respectant consignes et contrainte ?

A-t-il mis en place une pratique qui fait sens, spécifique aux contenus : résoudre en composant le paradoxe d'occuper tout l'espace du support en représentant quelque chose de « tout petit » ?

Domaine des compétences artistiques méthodologiques et comportementales :

Dans quelle mesure et par quels moyens l'élève cherche-t-il à économiser son geste, comme réclamé par la contrainte, et pour cela a fait des choix stratégiques, graphiques ou spatiaux ?

Est-il capable de verbaliser ses choix, de les mettre en relation ?

Domaine des compétences artistiques culturelles et sociales :

Figuratifs ou abstraits, narratifs ou graphiques, il a cherché et trouvé des moyens adaptés pour représenter, il en a optimisé le résultat avec exigence au regard du temps imparti ?

Prolongements possibles :

Travail en trois dimensions, installations, composition dans l'espace de la classe, développer l'exploitation d'un indice plastique, liens invisibles (Gestalt) ?

Déroulement du cours

Nous décrivons ici brièvement les modalités de la pratique et de la mise en place de la verbalisation.

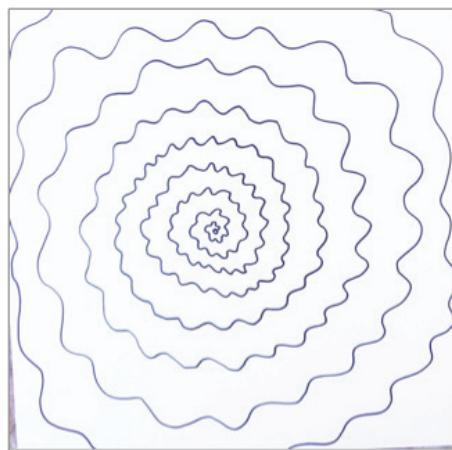
Au début, certains élèves ont protesté un peu, se décourageant devant la difficulté, nombreux étaient ceux qui firent plusieurs essais, la concentration fut progressive, les élèves se frottaient à la difficulté, cherchaient des solutions, s'en amusaient. Le professeur devait encourager, rassurer, mais n'expliquait rien de plus que la demande initiale qu'il répétait. Il était présent, mais discret, ne donnait pas d'exemple. Il rappelait la contrainte à plusieurs reprises (l'essentiel du dispositif figurait au tableau). Il disait que « *Si, c'est possible. Qu'il faut chercher des idées, des solutions* ». Le professeur répondait aux questions par d'autres questions ou affirmait qu'il ne savait pas. Il avertissait les élèves lorsqu'il ne restait plus que cinq minutes afin qu'ils achèvent le travail dans le temps imparti.

Les travaux étaient accrochés au mur vingt-cinq minutes plus tard. Les élèves en ayant réalisé plusieurs pouvaient en présenter deux maximum, qu'ils choisissaient eux-mêmes. Les élèves s'installaient, ils étaient tous assis autour de l'espace d'affichage sur des chaises et des tables. Le professeur se plaçait face à eux, sur le même plan que les travaux, afin de pouvoir circuler et pointer ceux dont on parlerait et aider ainsi chacun à suivre le fil des échanges. Les travaux ci-dessous présentés ne sont pas ceux qui auraient pu être désignés comme les meilleurs. Ils ont été choisis, car ils témoignaient souvent d'une « famille de réponses », et parce qu'ils ont porté activement la verbalisation vers les objectifs visés.

Des travaux à la verbalisation : simplicité apparente et notions complexes

Initier le travail de verbalisation

Les doigts se lèvent, le professeur a demandé un rappel de la demande et de la contrainte, il n'a pas le temps de formuler une question : les élèves commencent parfois pour se rassurer, à désigner les travaux qui leur semblent ne pas répondre à la demande :



Un élève montre un travail : « *Celui avec la grosse spirale noire, là-bas, c'est pas tout petit ça devient énorme !* »

L'élève auteur répond : « *C'ÉTAIT tout petit, mais ENSUITE ça a pris toute la place !* »

On remarque que cette question sur la temporalité est fortement présente dans les questions de composition. Ainsi Olivier Debré déclare : « *Mais la peinture qui introduit la vie mêle la notion de temps à la notion d'espace, car la vie se développe à la fois dans le temps et dans l'espace. En fait la peinture n'est que du temps devenu espace* ²². »

Dans l'objectif de creuser l'intérêt de la remarque de l'élève et de l'articuler avec la pensée de Debré, le professeur relance ses élèves avec quelques questions :

Le professeur : « *Que s'est-il donc passé entre le début et la fin de l'action ?* »

Les élèves : « *Antonio a dessiné. La spirale s'est agrandie, du temps s'est écoulé.* »

Le professeur : « *À part la spirale qu'y a-t-il donc d'autre à voir dans ce travail ?* »

Les élèves : « *Le temps qu'Antonio a pris pour tout remplir. Le temps. On voit que c'est grand.* »

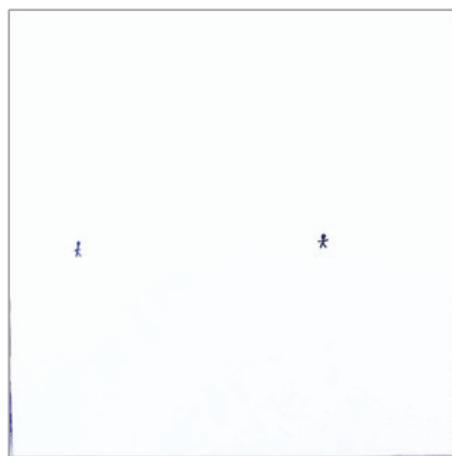
Le professeur : « *Alors le temps et l'espace peuvent être liés ?* »

Les élèves : « *Oui, comme dans la spirale d'Antonio ! Et dans la quatrième dimension ! Et Einstein !* »

Le professeur : « *Qu'est-ce que ça apporte au dessin d'Antonio tout ce temps dans l'espace ?* »

Les élèves : « *C'est plus vivant ! Ça bouge !* »

La narration comme palier de conceptualisation : Le travail de Boris



Élève 1 : « Pour que ça prenne toute la place, il ne faut pas forcément faire une grosse chose. »

Élève 2 : « Celui-là, là-bas [travail de Boris], où il n'y a que des tout petits bonshommes tout seuls dans la grande feuille. Ils sont séparés, mais ils sont quand même ensemble. »

Élève 3 : « Parce qu'ils ne sont que deux sur une grande feuille. »

Les notions complexes d'espace du support, de vide, de non peint, sont ici effleurées très simplement. Les interventions orales, souvent débridées en 6^e, permettent un ciblage assez rapide, mais il faut que les élèves aient compris le temps de verbalisation comme une recherche collective des effets de l'incitation pour en dégager les contenus.

Boris : « Mes bonshommes ne savent pas où aller. Je les ai séparés pour qu'ils soient perdus dans le vide. »

L'élève commence par un élément narratif ayant motivé son choix. Cette narration devient élément plastique puisqu'elle inclut la notion de probabilité de mouvement, d'itinéraire, d'aléatoire. La volonté de « séparation » articule la narration à une réflexion sur la composition plastique. Autant de pistes en si peu de mots qui peuvent être exploitées ensuite par le professeur.

L'élève poursuit et justifie. C'est le second degré d'analyse juste après la description :

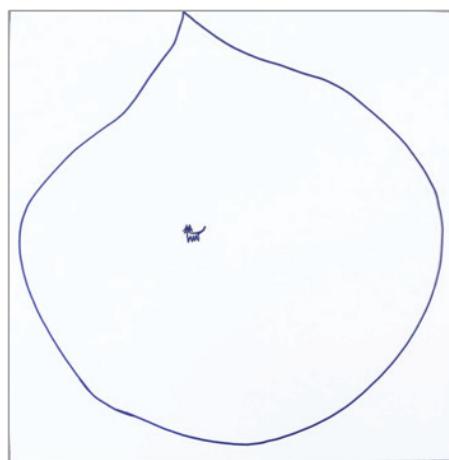
Boris : « Si je les avais regroupés, ils auraient pris plus de place, on aurait moins senti le vide et on n'aurait pas eu besoin d'une grande feuille autour d'eux. »

Ici l'élève perçoit des rapports d'échelle internes à l'espace en représentation, et au-delà, cerne la notion même d'espace suggéré.

Boris : « Ils sont face à face, mais ne peuvent pas se parler parce qu'ils sont trop loin. Ils savent juste qu'ils ne sont pas tous seuls. »

C'est le troisième degré de la verbalisation : une piste émane de la parole du côté de la psychologie et de la philosophie, même modestement. Un stade sémantique complexe point sous une apparence narrative. Nous devons lui prêter une oreille attentive. Barnett Newman pose la problématique : « L'espace se situe-t-il dans les yeux des personnes qui se parlent, où entre le regard qu'elles échangent quand elles se répondent²³ ? » Des problèmes se sont posés et Boris les a résolus. Ils l'ont peut-être conduit à l'expression plastique de ce qui serait pour lui une angoisse psychique. On ne le sait pas, ce n'est pas l'objet de notre travail. Une « recherche » + une « histoire », n'est-ce pas cela aussi l'artistique ?

Le travail de Mathilde et les échelles



La recherche d'une résolution conceptuelle par des moyens figuratifs est ce qui se présente spontanément à Mathilde (10 ans), l'entrée est également narrative, mais plus onirique :

Mathilde : « C'est comme si c'était un chat minuscule qu'on voyait grossi par une goutte d'eau elle-même grossie. Alors, soit le chat est microscopique, soit c'est une goutte d'eau qui au lieu de faire grossir, ferait rétrécir les choses. »

Élève 4 : « Pourquoi tu n'as pas dessiné un chat normal ? Ça peut être petit un chat. »

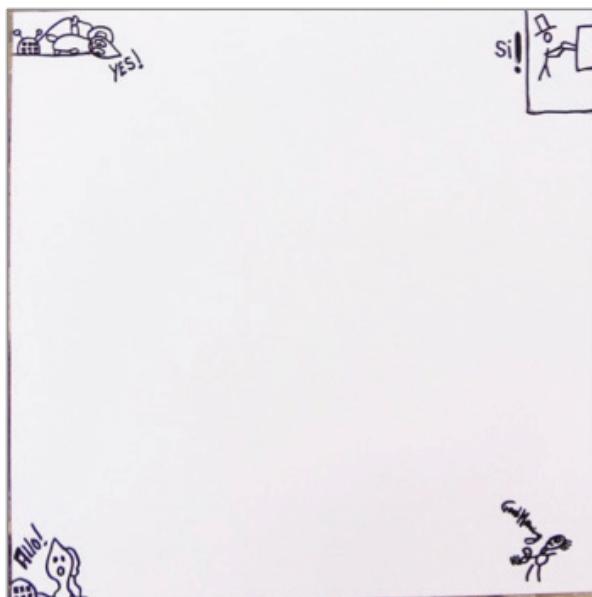
Mathilde : « Un chat dessiné à taille normale aurait pris toute la place sur la feuille, mais, dessiné en petit, le vide blanc montre une différence. »

Élève 5 : « Oui, et la goutte, c'est du lait ! »

De quelle différence parle Mathilde ? Entre quoi et quoi ? C'est imprécis, mal formulé, mais cette élève a prononcé le mot « différence ». La différence, comme composante (ici, l'échelle), hiérarchise les espaces, elle est au centre de toute organisation plastique, mais aussi sociale et politique. Elle participe de notre perception du monde. Bien des éléments sont ressentis, comme en témoigne la précision « le vide blanc » : le vide n'est plus « rien » pour l'élève. Le blanc n'est plus vide puisqu'il est rempli de blanc, et de vide ! Les précisions apportées par cette élève sur son travail attestent de ses observations sur la perception des masses, des échelles, des surfaces à travers l'extrême simplicité graphique de son travail, et cela sans doute grâce à la verbalisation. Cette précision devient alors un concept plus qu'une fantaisie narrative.

La parole de l'élève doublant sa production, ouvre un espace entre magie et poésie. L'exclamation de l'élève 5, humoristique, s'inscrit dans la perspective des ressources poétiques de la représentation et de la démarche. Bien que fantaisiste, le dessin semble maintenant cohérent pour le groupe.

Le travail de Yoann et le temps de l'explicitation



Une demande qui pose problème, des contraintes ciselées, c'est un défi à relever. La crainte d'échouer ou l'excitation de réussir favorise d'emblée la prise de parole. Il y a cependant le travail de Yoann : sa parole escorte le travail, elle s'y fond. La réflexion entretenue au cours de la pratique ira suffisamment bon train pour que les distances soient prises :

Yoann : « *Ce sont des bonshommes qui se parlent entre eux. J'ai fait plusieurs langues pour les éloigner encore plus. Anglais, français, espagnol, américain. Ils ne sont pas dans le même pays et pourtant ils sont sur la même feuille... »*

On constate qu'une fois de plus, les productions des élèves donnent le jour à l'expression d'une pensée critique, faisant intervenir des sujets engagés dans notre actualité (solidarité mondialisation...), et qu'il nous revient de le faire clairement émerger pour l'enseigner.

Yoann observe : « Ces bonshommes prennent même plus de place que ça car les fils du téléphone passent à l'extérieur de la feuille. »

Nous sommes passés de la notion d'espace littéral à la notion d'espace suggéré, en deux phrases.

Yoann explicite : « Si j'avais eu une petite feuille, ils n'avaient plus besoin de téléphone, ils se parlaient normalement face à face. Mais comme ils sont quand même sur le même support, je les ai fait se regarder. Ils se penchent pour voir l'autre qui est trop loin. Sauf celui qui est en haut à droite, qui est enfermé dans une cabine téléphonique. »

Entre humour et distorsions, ce travail (production + parole) fait preuve d'une prise de conscience de ses contenus plastiques et de son rayonnement sémantique.

Le travail de Sandra où l'affirmation d'une abstraction résulte de la dimension formative du temps de verbalisation



Le travail de Sandra s'articule lui aussi autour d'une distorsion, mais plus éloignée de la narration figurative :

Des élèves : « Ce sont des poussières ! Non des poils de mon bras ! On dirait que ça brille ! »

Le professeur invite Sandra à s'exprimer. **Elle dit** : « J'ai fait des petits traits qui se répètent à l'infini, et cela pourrait continuer en dehors de la feuille sur des mètres et des mètres. C'est un morceau d'un endroit qui pourrait être fait de plein de petits morceaux comme celui-ci. »

Un élève : « C'est aussi comme un petit bout de peau, en gros plan, avec des poils. »

Sandra : « Oui, moi j'avais pensé à du tissu ou quelque chose comme ça, mais ça revient au même. Moi je voulais juste faire le plus petit possible, mais que ça prenne toute la place. »

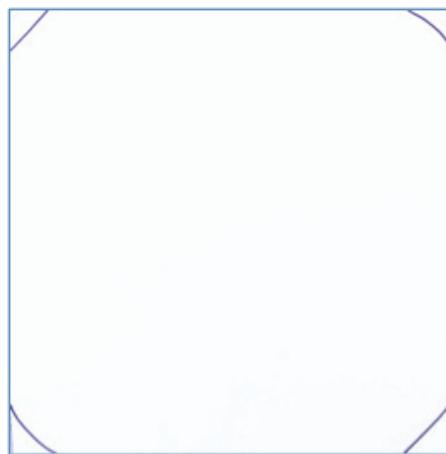
C'est la représentation du monumental et du microscopique réunis. L'introduction vers un monde fictif, mais pourtant bien matériel, réel objet, témoin, fragment. À l'affichage des travaux, Sandra s'est manifestement rendue compte, grâce aux réactions des autres élèves, et peut-être aussi au travail de Mathilde qui a été préalablement observé, que le sien entrait également en concordance avec la vision microscopique, et le fragment. Elle a donc assimilé la polysémie de son image, conservant son objectif initial. Ce fut sans aucun doute un exercice difficile entre la surface et l'enveloppe, l'immensité et l'intimité. Son cheminement est subtil et remarquable, mais cette élève aura également le sentiment d'avoir « inventé » la force plastique du all-over ; diversifiant ainsi les contenus mêmes du cours et les acquisitions individuelles. Le professeur en prend note et ne manquera pas de préparer une séance de travail autour d'une œuvre all-over.

Nicolas expose et s'expose

La verbalisation, c'est être soi parmi plusieurs « autres », (et non parmi « les autres »). La prise de parole soulève donc également la question de l'attitude de l'élève, car on ne parle pas qu'avec la bouche, mais avec tout son corps. Le professeur est donc attentif aux postures physiques et sociales des individus du groupe qui sont signifiantes : aparté, bavardages, langage non verbal (haussement de sourcil, étonnement, déception, désapprobation, fatigue...). L'animation de ce temps d'oral tient compte de tous ces signes.

Certains élèves peuvent se rendre visibles, attirent l'attention, prennent excessivement la parole en ignorant la notion de partage du temps de parole, parfois une émotion est difficilement surmontée et déclenche un comportement provoquant, d'autres sont plutôt en retrait : prendre la parole en groupe c'est aussi se mettre en représentation.

Nicolas, habituellement peu discret se montre aujourd'hui mi-modeste, mi-provocateur. Il intervient à la demande générale :



Nicolas : « *J'ai pas fait grand-chose, juste quatre traits qui cadrent, comme pour accrocher des photos, sauf qu'il n'y a rien, alors on se demande ce qu'il pourrait bien y avoir là.* »

Il commence à parler de son travail par ce qui serait *a priori* une dénégation. Par son entrée en matière, il annonce qu'il a perçu (et qu'il s'y est préparé) l'importance de ce qu'il allait en dire. C'est un acquis disciplinaire : l'élève s'est risqué à proposer un travail minimal, qui s'appuie sur quelques éléments essentiels qui lui semblent suffisamment porteurs pour constituer un travail présentable. Il est en confiance. Les élèves dans leur ensemble semblent satisfaits de l'explicitation de Nicolas, ils y voient du sens.

Mais le professeur est un peu décontenancé. La quantité de travail est discrète *a priori*. Il se rappelle que la notion de présence-absence est une problématique souvent posée dans le champ artistique, et qu'il a dans sa demande encouragé les élèves à la plus grande économie. Puis l'objectif était bien de découvrir les ressources du « *Less is more* », non ?...

Élève 6 : « *Mais si je me recule, je vois une grosse boule qui ne rentre pas en entier car la feuille est trop petite. On en voit juste la limite dans les coins.* »

Encore un glissement de sens et de représentation qui se révèle à « l'élève-auteur » grâce à la mise à distance physique et critique de l'affichage. L'image se complexifie, prend de l'épaisseur.

Élève 7 : « *Je trouve que les angles forment des flèches qui montrent que la feuille voudrait être plus grande qu'elle n'est. Elle s'étire aux quatre coins.* »

Le professeur : « *Nicolas penses-tu toujours que tu n'as "pas fait grand-chose" ?* »

Nicolas : « *C'est vrai, j'ai réfléchi avant. J'ai essayé plusieurs traits, mais je n'avais pas vu tout cela.* »

Une expérience active pour les élèves qui observent pendant qu'ils parlent, le travail se charge, les concepts se précisent, ils se chevauchent, ils surgissent du geste physique et révèlent les opérations mentales de son auteur. Notons donc que dans ce « *j'ai pas fait grand-chose* », on retrouve une dialectique de chercheur : elle n'est pas sans évoquer celle de Daniel Arasse dans son titre « *On n'y voit rien*²⁴ » où il nous montre tout.

Les travaux ont fait parler d'eux, les élèves les ont interrogés. La verbalisation sera suivie d'un temps de travail sur les références artistiques. Elles prolongeront leurs découvertes, elles valoriseront leurs pratiques, elles lèveront les doutes.

« *J'ai pas fait grand-chose* » est en réalité signifiant. La justesse du geste est mise à jour au fil des interventions verbales. La verbalisation est un faisceau d'exigences sous tous rapports : la production et la parole simultanément guides et supports.

Conclusion

Les exemples choisis ici proviennent d'une situation de cours habituelle, dans la plus grande économie des moyens. Elle tentait de faire émerger les ressources conceptuelles, plastiques, verbales et transitives des élèves en sixième, ainsi que les ressources de la verbalisation. Les productions des élèves sont aussi radicales que l'était la proposition du professeur, ce fut néanmoins l'ouverture d'un nouveau champ d'exploration pratique qui se joint heureusement à un ensemble varié d'autres médiums, supports, formats, notions et modèle didactique...

Travailler en proposant une situation ouverte qui présente un problème à résoudre par l'élève, construire une verbalisation exigeante où les élèves s'impliquent, c'est favoriser l'autonomie des pratiques et de la pensée. Le professeur soutient la parole des élèves pour obtenir regards et langage soutenus.

Le travail de l'élève n'est plus seulement sa production, c'est celle-ci jointe à sa parole, et le professeur en tiendra compte dans son évaluation sommative. La verbalisation sous une apparence parfois informelle met en œuvre en réalité une grande dextérité pour tous les participants du jeu pédagogique. Elle concourt à la maîtrise des apprentissages disciplinaires, elle participe à l'objectif commun à tous de la maîtrise de la langue et de la formation du futur citoyen.

> ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

Une étude de cas. « Intérieur bleu ! », Partie 1 : la genèse d'un cours, le passage des œuvres aux apprentissages

Cette ressource témoigne de la genèse d'un cours, du questionnement et des choix opérés par le professeur, face à la richesse des œuvres, en vue d'enseigner dans un contexte et une classe donnés. À partir d'une séquence élaborée pour les élèves d'une classe de 3^e, nous pouvons suivre un cheminement didactique¹. À titre d'exemple et pour ancrer la réflexion, elle présente des éléments conçus par l'enseignant pour ses élèves. Elle les analyse.

Ce texte s'articule à celui intitulé « “Intérieur bleu !”, partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre » où des travaux résultant de la situation d'enseignement ci-après présentée sont analysés. Il peut être complété par la lecture d'un autre document : Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser.

Extraits du programme

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques. Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune. Il s'appuie sur les notions toujours présentes dans la création en arts plastiques : forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. Il couvre l'ensemble des domaines artistiques se rapportant aux formes : peinture, sculpture, dessin, photographie, vidéo, nouveaux modes de production des images... Les élèves explorent la pluralité des démarches et la diversité des œuvres à partir de quatre grands champs de pratiques : les pratiques bidimensionnelles, les pratiques tridimensionnelles, les pratiques artistiques de l'image fixe et animée, les pratiques de la création artistique numérique.^{2»}

1. Une classe à Deuil-La-Barre (95)

2. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

Sommaire

- Introduction
- Soit trois œuvres choisies
- Quelle transposition didactique ?
- Vient le temps de la pratique, pour s'exprimer et atteindre la complexité des démarches des artistes
- Conclusion

Introduction

Le professeur s'appuie sur sa connaissance des arts plastiques pour bâtir son enseignement. C'est une évidence. Mais l'affirmer ne nous dit rien de la nature des connaissances en question, de leur mobilisation au service d'un enseignement, ni de la position en éducation (dans le processus du cours) des savoirs de référence vis-à-vis des apprentissages des élèves. S'agit-il d'un primat des connaissances théoriques du professeur dans la discipline sur les expériences à susciter chez les élèves ? S'agit-il de leur proposer des activités plastiques sans perspective autre que la possible expression d'une sensation, d'une émotion... ? S'agit-il de situations d'apprentissage cultivant l'interaction entre pratique sensible et recul réflexif, ce faisant entre pratique et culture artistiques ? Assurément, en arts plastiques c'est de cette dernière position dont il est question. Elle est l'essence du travail didactique visant à permettre aux élèves, dans le contexte de l'École, le passage des expériences aux connaissances, et en retour d'une pratique enrichie du savoir. Et, si le programme ouvre sur de nouveaux horizons pédagogiques et méthodologiques (dimension curriculaire, élaboration de la progressivité par le professeur, place renouvelée du numérique, valorisation du projet...), les enjeux didactiques demeurent dans la poursuite des avancées de la discipline et de leur mobilisation au service du nouveau contexte du cycle 4.

Dès lors, il importe de revenir sur les questions récurrentes. Comment extraire des notions enseignables dans ce que nous offrent les œuvres ? Quels choix opérer pour transposer des savoirs pour les élèves ? Comment élaborer un dispositif qui questionne l'élève sur des notions précises, pour le conduire vers une pratique expressive et fructueuse ? Comment formuler la demande pour qu'elle soit à sa portée et qu'il puisse s'en emparer ? Comment y articuler une verbalisation à la fois construite et ouverte ? Comment évaluer une situation qui déclenche des réponses divergentes et révèle des sensibilités différentes ?

Soit trois œuvres choisies

Yves KLEIN, *Arbre, grande éponge bleue*, 1962, pigment pur et résine synthétique sur éponge et plâtre, 150 x 90 x 42 cm. Centre Pompidou, Musée national d'art moderne, Paris.

Henri MATISSE, *L'Atelier rouge*, 1911, huile sur toile, 181 x 219,1 cm. Museum of Modern Art, New-York.

Henri MATISSE, *Intérieur au violon*, 1917-18, 116 x 89, huile sur toile. Statens Museum for Kunst, Copenhagen.

N.B. : Pour visualiser les œuvres, on se reportera aux sites web des musées.

Retrouvez Éduscol sur



Que nous apprennent les artistes ?

Si le professeur s'appuie sur son corpus disciplinaire pour bâtir des savoirs, alors que nous apprennent les œuvres des artistes, en l'occurrence pour cette séquence des maîtres du XX^e siècle ? Comment leurs interrogations, leurs audaces, sont-elles transférables dans une situation d'apprentissage par l'expérimentation ?

Observons ce que peut être le cheminement d'un professeur. Tout d'abord, il opère des choix en sélectionnant parmi des œuvres celles qui paraissent incontournables. Les œuvres ouvrent une grande complexité qui permettra aux élèves d'approcher la dimension sensible et théorique de l'art, sa poésie et son engagement. Les enjeux techniques trouveront leurs places par la construction du dispositif, la formulation de la demande faite aux élèves, et les conditions matérielles précises de la création.

Pour cette séquence, une première œuvre semblait offrir des pistes à soumettre aux élèves. *Arbre, grande éponge bleue* d'Yves Klein, soulève quelques questions déjà complexes : quels sont les liens entre la couleur et le volume ? Entre la peinture et la sculpture ? La sculpture n'est-elle qu'à apprécier dans ses parties visibles ? L'intérieur d'une sculpture participe-t-il de l'espace de représentation ? Quelles sont les limites d'une sculpture ? Les notions d'espace fermé et d'espace ouvert, d'immensité et de matérialité, la présence d'un socle et l'infini, le vide et le plein, peuvent-elles dialoguer dans un travail tridimensionnel ? Quelles sont les interactions entre la couleur et sa matérialité physique ? Comment agissent-elles sur la dimension expressive ou onirique de l'œuvre ? En quoi le matériau dont est constituée la sculpture dégage-t-il du sens ? Comment un objet habilement détourné peut-il s'inscrire dans un nouveau champ esthétique, voire mystique³ ? ...

La notion d'espace émerge des paradoxes constitutifs de l'œuvre : c'est une éponge qui vient du fond des océans, et qui, par sa présentation et son titre, devient arbre. Par son geste artistique, Yves Klein la rend aérienne. Elle a absorbé la peinture bleue, ce bleu qui représente habituellement la mer dont elle est extraite, et qui maintenant la constitue, pour ouvrir un espace intérieur, riche et profond. Pour Yves Klein, « *Le bleu n'a pas de dimension. Il est hors de dimension. Tandis que les autres couleurs, elles, en ont* »⁴. Cette couleur bleue est habituellement utilisée pour représenter des espaces infinis : le ciel, la mer. Elle devient ici contenue, absorbée, pressée ; elle laisse écouler une sève qui l'élève et devient socle en séchant. Elle relie les espaces les plus profonds et insoupçonnés du fond des océans aux espaces les plus élevés dans l'éther, et donne à voir son intériorité profonde et vivante autant que sa matérialité apparente. L'eau de mer a été remplacée par la peinture bleue, qui coule pour devenir socle. On envisage donc autant la sculpture dans ses parties visibles que dans ses parties invisibles. Elle relie des éléments cosmiques : eau, air, terre, ciel, océans, mais aussi l'immensité et l'intimité, l'organique et l'esthétique, le naturel et l'artistique.

3. « Appelée et nourrie par la matière, recréée par l'esprit, la couleur pourra traduire l'essence de chaque chose et répondre en même temps à l'intensité du choc émotif. Mais dessin et couleur ne sont qu'une suggestion. Par illusion ils doivent provoquer chez le spectateur la possession des choses [...] Un vieux proverbe chinois ne dit-il pas : Quand on dessine un arbre, on doit, au fur et à mesure, sentir qu'on s'élève ». Henri Matisse, *Rôle et modalité de la couleur*, recueilli par Gaston Diehl dans *Problèmes de la peinture*, 1945, Lyon, Édition Confluence, cité dans *Écrits et propos sur l'Art*, Paris, Hermann, 1972, p. 201.

4. Yves Klein, *L'Aventure monochrome*, catalogue de l'exposition, 1983, op.cit. note 4, p176.

Comparer, confronter pour problématiser et sélectionner ce qui fera l'objet d'un cours

Pour l'enseignant, il fallait opérer des choix dans ce flot de questionnements pour en faire un objet d'enseignement, et définir avec précision l'objet d'une situation d'enseignement. On pouvait alors confronter la première à une autre œuvre qui prend d'autres partis plastiques, mais dans lesquels on peut relever des convergences. Cela permettait de dégager une question sur laquelle ont travaillé les élèves.

Pour cela, il est nécessaire de considérer chaque œuvre comme une quête, une question posée par l'artiste à laquelle il apporte des réponses contextualisées, en opérant des choix plastiques assortis d'un propos et qui ensemble font sens.

Les pratiques bidimensionnelles et picturales étant riches, variées et *a priori* faciles à mettre en œuvre dans le cadre scolaire, le professeur auteur de cette séquence a cherché une peinture recouvrant les problématiques de l'œuvre de Klein afin de proposer aux élèves un questionnement ciblé, extrait de ceux qui ont taraudé des maîtres du XX^e siècle ou d'un passé plus lointain. Ils pouvaient ainsi y cheminer avec leurs trouvailles et leurs sensibilités, faisant émerger une **expression personnelle**.

L'enseignant a donc choisi de mettre en regard le travail d'Yves Klein avec le tableau *L'Atelier rouge* d'Henri Matisse, où il est aussi question de couleur, d'étendue et de limites. La structure de l'espace, les vacuités et passages d'un espace à un autre, l'abolition des repères habituellement assis sur l'horizontalité à la verticalité, l'incertitude d'un espace proche ou profond, côtoient la couleur rouge qui active ces perturbations. La dimension organique de la couleur est envahissante. Elle cerne parfois les formes, les absorbe ou bien les noie. Des ambiguïtés apparaissent sur l'ouverture ou les fermetures dans la structure de l'espace représenté, sur les limites de la représentation (le spectateur semble invité à se mettre à table dans le coin gauche de la représentation), sur un jeu de tensions entre un espace littéral et un espace suggéré. L'atelier est confiné, mais la couleur rouge en repousse les limites ; elle matérialise aussi l'immensité bouillonnante de la création artistique au-delà de l'enfermement de l'atelier. Henri Matisse déclare en 1943 : « *Je sens par la couleur, c'est donc par elle que ma toile sera toujours organisée [...] Les quatre côtés du cadre sont parmi les parties les plus importantes d'un tableau. Ne s'agit-il pas en effet que la rigidité de ce cadre ne vienne rien détruire. Peinture ou dessin, inclus dans un espace donné, doivent donc être en accord avec le cadre, comme un concert de musique de chambre sera interprété différemment selon les dimensions de la pièce où il doit être entendu.*⁵ »

Il semblerait alors que le regard porté sur ces deux œuvres ait conduit l'enseignant à une réflexion sur la couleur. La couleur qui questionne la représentation et l'illusion, sa propre matérialité, la présence physique du support et le geste de l'artiste.

Quelle transposition didactique ?

Des décisions concrètes sont à prendre pour enseigner. À propos du dispositif, on pouvait déjà avancer rapidement quelques idées :

- Entre figuration et abstraction, la situation d'enseignement resterait ouverte, et proposerait un paradoxe qui questionne l'espace ;
- Dans le cas d'une pratique bidimensionnelle, le format du support serait adapté à la taille des tables tout en permettant une expression gestuelle de l'élève ;
- La gouache, avec les couleurs primaires et le noir et blanc, conduirait les élèves à travailler les mélanges, nuances, touche, et de vastes combinaisons de couleurs ;
- Pinceaux et brosses feraient l'affaire ;
- Le format carré, avec sa qualité d'indétermination entre paysage et portrait, serait retenu ;
- Sur un support d'un tel format, 40 minutes suffiraient pour peindre. Les 15 minutes restantes du cours seraient consacrées à une verbalisation contenant la mise à jour des questionnements plastiques et des intentions sémantiques ;
- Il serait donc bienvenu de leur proposer un paradoxe pictural qui les oblige à questionner les ressources expressives de la couleur, et les liens entre l'espace de représentation et l'espace littéral.

Comment conduire les élèves à relier l'immensité, l'infini, la surface, l'étendue, et le petit carré de papier ? Relier ou plutôt signifier le mystique par le matériel. Il fallait donc proposer un voyage dans la couleur, dans la surface de la représentation même s'il est modeste.

- Bien sûr la couleur bleue suggère cette immensité cosmique que Klein ou bien les représentations religieuses ont mise en exergue (par exemple, le manteau de la vierge ou les ciels étoilés des voûtes dans certaines chapelles). Une exploration s'avérait donc indispensable à proposer aux élèves. Que savent-ils du bleu ? Que représente-t-il pour eux ? En quoi sont-ils sensibles à ses ressources expressives, à son ancrage culturel ? Ont-ils conscience d'y être sensibles ?

Formulation de la demande

Le professeur souhaitait que les élèves s'interrogent sur les limites du support, ses interactions avec l'extérieur du tableau (environnement ou spectateur), le cadre, le hors champ, etc. Il a vu se dessiner la nécessité d'une affirmation spatiale dans sa demande pour inciter l'élève à une dialectique entre l'espace du support et la représentation. Ainsi il semblait porteur d'inclure dans la proposition faite aux élèves la notion d'« intérieur », dans son sens large, et de le contrarier par les ressources sémantiques et culturelles de la couleur bleue si présente dans le quotidien des élèves, et dont ils ignorent encore l'ancrage culturel. C'est aussi le moyen de le découvrir.

La formulation s'imposait donc au regard du raisonnement exposé ci-dessus, qui consiste à la fois en une décantation théorique de l'analyse des œuvres et en une mise en œuvre pragmatique des notions sélectionnées pour enseigner ce jour-là.

Cette fois, ce sera donc : « Intérieur bleu ! »⁶

C'est simple, concis, ouvert. Cela déclenche des questions, des choix, des décisions (quel intérieur ? quel bleu, pourquoi ? comment ?) et une prise de position. C'est une proposition de travail que le professeur formule à ses élèves et à laquelle ils pourront répondre par leur travail.

Ce défi aux limites matérielles de la représentation, conditionnée à l'intérieur d'un format, mène symboliquement à un voyage esthétique. Bien que l'atelier de Matisse soit rouge, le professeur a tenu compte des représentations culturelles, symboliques ou psychologiques des élèves sur la couleur : on ne pouvait demander aux élèves de représenter un « intérieur rouge » tant cela les conduisait vers des représentations organiques qui clôutraient trop l'ouverture du dispositif. Un « intérieur vert » aurait aussi poussé l'élève vers une réponse courte du côté de représentations architecturales végétalisées ; un « intérieur jaune » faisait l'impasse sur l'enracinement culturel de la couleur bleue au travers du temps et des expressions, du manteau de la Vierge au bleu de Klein en passant par Matisse toute la dimension culturelle associée à la couleur bleue.

Ce que les programmes réclament permet d'ailleurs en classe de troisième de relever un tel défi pictural ; les élèves ont des acquis. Ils ont expérimenté de nombreux outils en cycles 2 et 3 pour peindre ; ils ont découvert en cycle 3 les différents moyens de décliner un ton ; ils ont saisi la dimension expressive de la touche au travers de situations qui la conditionnaient et lui donnaient du sens ; ils ont produit en cycle 4 sur des formats différents et ont saisi les liens kinesthésiques entre la surface et le spectateur, les ressources de la forme du support, les liens avec l'environnement de la peinture, sa présentation. Ils peuvent donc se confronter à ce nouvel enjeu d'une immensité implicite (bleu) à l'intérieur d'un support de petite dimension (35 x 35 cm).

Vient le temps de la pratique, pour s'exprimer et atteindre la complexité des démarches des artistes

La fiche de préparation du professeur

Un exemple de choix, de définitions d'objectifs, de compétences associées, d'observables pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

Niveau 3^e Fiche de Préparation

Demande faite aux élèves : « Intérieur bleu ! » Cela est demandé sans donner ni explications ni exemples. Ce n'est pas nécessaire, cela réduirait le champ des possibles : la divergence espérée dans l'expérimentation, l'expression de la diversité des sensibilités des élèves de la classe.

Consignes : travail bidimensionnel sur papier épais blanc, 35 cm x 35 cm. Gouaches (couleurs primaires + noir et blanc), pinceaux, brosses, pots avec de l'eau.

Temps de la pratique : 40 minutes

Affichage et verbalisation : 15 minutes.

Objectifs et notions d'apprentissages visés (composantes plasticiennes, théoriques et culturelles) :

Envisager le support comme un espace de représentation ; prendre conscience de ses limites, les interroger, les exploiter ou les abolir pour faire sens ; mettre en œuvre des stratégies plastiques pour définir des limites internes à la représentation, un intérieur, des extérieurs ; provoquer passages et dialogues entre différents espaces, envisager le rôle du cadre, évoquer la notion d'immensité ou d'infini.

Trouver différentes façons de faire des bleus, les faire dialoguer, mettre en œuvre une organisation par la couleur, et/ou une composition. Sonder les registres plastiques, expressifs, symboliques et poétiques de la couleur, de la touche ; créer des contrastes ou des interactions.

Ancrage aux programmes :

Le dispositif de représentation : l'espace en deux dimensions (littéral et suggéré), la différence entre organisation et composition.

La matérialité et la qualité de la couleur : les relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée ; les relations entre quantité et qualité de la couleur.

L'autonomie de l'œuvre d'art, les modalités de son autoréférenciation : l'autonomie de l'œuvre vis-à-vis du monde visible ; inclusion ou mise en abyme de ses propres constituants ; art abstrait, informel, concret...

Compétences travaillées :

- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.
- Prendre en compte les conditions de la réception de sa production dès la démarche de création, en prêtant attention aux modalités de sa présentation.
- Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.

Questions préparées pour la verbalisation : les élèves s'expriment et répondent à l'aide de leurs travaux affichés, désignent, décrivent, comparent, objectent, projettent. Le professeur suit leur logique et oriente :

- 1) Quels « intérieurs » avez-vous peints ? L'intérieur de quoi ? Par rapport à quoi se définit-il ? Y a-t-il des extérieurs ? Lesquels ? Comment êtes-vous passé d'un espace à un autre ? Quelles sont les limites ? Les passages ? Quelles différences entre limites et passages ? De quoi sont-ils faits ? Nous racontent-ils la même histoire ? Quels sont différents espaces ? À quoi cela se voit ? Est-ce forcément celui d'une maison ? Que pourrait-on imaginer ? Le support est-il une limite ? Comment peut-on l'agrandir lorsqu'on peint ?
- 2) La couleur bleue a-t-elle un rôle dans la notion d'espace ? Où va ce bleu ? Où s'arrête-t-il ? Est-ce le même bleu que celui-ci ? Comment celui-ci a-t-il été fait ? Comment celui-ci a-t-il été peint ? Qu'est-ce qui les différencie ? Quels sont les effets produits ? Ont-ils la même fonction dans la peinture ? À quoi ce bleu fait-il penser ? Comment pouvez-vous dire cela ? Les couleurs ont-elles des significations ? Sont-elles universelles ? Et en France ?
- 3) Pourquoi avoir fait une peinture qui représente un intérieur ? La représentation est-elle emprisonnée à l'intérieur du format ? Le format d'une peinture est-ce important ? Qu'est-ce que cela change pour le spectateur ? Et pour le peintre ? Comment impressionner le spectateur même si on n'a qu'un petit support ? Quels sont les autres espaces intérieurs qui existent même s'ils sont difficiles à représenter ? Pourquoi la couleur bleue était embarrassante pour représenter un intérieur ? Alors qu'avez-vous imaginé ? Qu'est-ce que cela déclenche dans vos propositions ? Qu'est-ce qui vous surprend dans ces peintures ? Pourquoi ? Connaissez-vous des œuvres où le bleu est très important ? Pourquoi ?

Mots clefs attendus (ou soufflés) en verbalisation : figuratif, abstrait, lignes, espaces, ouverts, fermés, cernes, contours, graphique, pictural, touche, empâtement, transparence, envahissement, immensité, étendue, surface, fragment, petite partie de donner l'impression ou la sensation de..., couleur symbolique, ton local, espace imaginaire, espace réel, profondeurs, perspective, profondeur dans la couleur, superpositions, débordements, dégradés, dedans-dehors, contrastes.

Évaluation : compétences et savoirs associés pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

Domaines des compétences artistiques pratiques et réflexives :

- En quoi l'élève a-t-il tenté de répondre à la spécificité du sujet en respectant les consignes ?
- Par quels moyens parvient-il à mettre en place une pratique qui fait sens, spécifique aux contenus du sujet : intérieur, et bleu ?
- A-t-il choisi spécialement les moyens mis en œuvre et peut-il en répondre : ses couleurs, ses outils, ses gestes, ses représentations figuratives ou non. Il les articule et affirme des intentions explicites.
- Fait-il preuve d'exigence dans ses intentions et leur mise en œuvre ?

Domaine des compétences artistiques méthodologiques et comportementales :

- Où en est l'élève dans l'utilisation de tout le temps imparti pour pratiquer ?
- Dans quelle mesure s'est-il impliqué dans un travail personnel ?
- En quoi et comment a-t-il observé, rectifié, développé ses trouvailles au fil du déroulement de l'expérimentation ?

Domaine des compétences artistiques culturelles et sociales :

- Quels liens l'élève parvient-il à établir entre sa production, celle des autres élèves et les œuvres présentées durant la séquence ?
- Dans quelle mesure et à quel niveau associe-t-il les questions et notions travaillées dans la séquence à la découverte et l'appropriation d'œuvres d'art ?

Conclusion

La semaine suivante, avant que *L'Atelier rouge* de Matisse et *L'Arbre de Klein* ne fassent l'objet d'un temps d'analyse collective, les élèves étaient invités à produire un court écrit face à *l'Intérieur au violon* de Matisse⁷. Le choix de ce tableau permettait la rencontre entre les explorations sémantiques et plastiques des élèves dans cette proposition de travail. C'est aussi une œuvre plus facile à apprêhender seul et par un bref travail par l'écriture, parfois si exclusive au collège.

Ils pouvaient ainsi entrevoir chez Matisse les cheminements qui traversent son œuvre. Il leur était proposé d'aborder la richesse des liens qu'il tresse avec la musique à laquelle il fait fréquemment référence dès 1929 : « *mon tableau La Musique, était fait avec un beau bleu pour le ciel, le plus bleu des bleus (la surface était colorée à saturation, c'est-à-dire jusqu'au point où le bleu, l'idée du bleu absolu apparaissait entièrement.)* »⁸ On entrevoit davantage le rôle de la couleur bleue de l'écrin du violon et son articulation au contexte guerrier de l'année où le tableau a été peint, 1917. Le bleu du ciel, aperçu dans la boue des tranchées des champs dévastés de Verdun où Matisse avait des amis, restait tout comme la musique une issue encore possible à l'enfer.

Ses propos ultérieurs confirment ce que les élèves percevaient : « *Sans doute il existe mille façons de travailler la couleur, mais quand on la compose, comme le musicien avec ses harmonies, il s'agit simplement de faire valoir des différences. Certes la musique et la couleur n'ont rien de commun, mais elles suivent des voix parallèles. Sept notes, avec de légères modifications, suffisent à écrire n'importe quelle partition. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour la plastique ?* » Le bleu de l'écrin du violon dans ce contraste de quantité et de lumière avec le reste de la surface du tableau s'affirme comme une dominante majeure dans un environnement de demi-teintes mineures et de noir.

Le regard et l'esprit des élèves étaient vers la gravité d'une époque que Matisse met en lumière, au travers d'un parti-pris opposant la rigidité des lignes droites et strictement organisées dans la composition, en opposition aux courbes de l'instrument, aux obliques qu'il désigne et qui courent vers la persienne entrouverte, par laquelle on devine enfin le soleil. Le grand calme qui règne, le violon abandonné dans son écrin mettent en relief mélancoliquement, une opposition violente avec l'environnement sonore du front.

Les élèves, sensibles à la musique se sont interrogés à leur tour sur le sujet choisi par le peintre, et interrogeaient son articulation au contexte politique et artistique de son époque. Ils mettaient en relation une histoire et l'Histoire. Ils enquêtaient sur les moyens mis en œuvre pour parvenir à leurs observations, hypothèses et déductions.

On pouvait ensuite leur montrer *L'Atelier rouge* de Henri Matisse et *L'Arbre, grande éponge bleue* de Klein pour tresser des propos aussi bien sensibles et éprouvés, que théoriques.

7. Voir la ressource : Intérieur bleu, partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre

8. Henri Matisse, *Écrits et propos sur l'art*, Paris Hermann, 2000, p. 96 ; entretien avec Tériade, extrait de « visite à Henri Matisse », *l'Intransigeant*, 14 et 22 janvier 1929.

> ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

Une étude de cas. « Intérieur bleu ! », Partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre

Cette ressource s'appuie sur une séquence dont l'élaboration du dispositif est explicitée dans un autre texte intitulé « “Intérieur bleu !”, Partie 1 : genèse d'un cours, des œuvres aux appren-tissages ». Ces documents se complètent. Telle une étude de cas, au moyen de la description et l'analyse de cette séquence d'enseignement, elle présente la nature des liens qui s'établissent entre pratique et culture artistiques en arts plastiques. Dans ce cadre, il s'agit aussi de pointer les enjeux essentiels du recul réflexif qui se joue, dans le processus d'apprentissage, en grande partie dans la verbalisation de la pratique et des questions qu'elle porte.

La pratique en arts plastiques n'est pas réductible à la production d'une forme plastique pour illustrer une donnée théorique ou culturelle. Il ne s'agit pas davantage de réaliser, en guise d'exercice technique, les attendus d'une consigne ou bien aboutir à « l'effectuation » du projet et des commandes du professeur. La pratique est tout ensemble l'investigation de problématiques relevant de la création artistique et espace de proposition – d'invention – pour l'élève. L'explicitation de la pratique est alors le lieu nécessaire et puissant, dans une dynamique ancrée dans la didactique des arts plastiques, du passage des implicites ou des intuitions des élèves aux connaissances travaillées. Car des pratiques des élèves, dans la situation et les conditions de l'apprentissage mises en place par le professeur, il y a à apprendre en les regardant, en les discutant, en les analysant ensemble, dans le collectif de la classe.

Sur ces différents plans, le nouveau programme poursuit les orientations prises par la discipline depuis de nombreuses années. Les dimensions curriculaires accentuent la nécessité de réaffirmer les principes et les bénéfices des liens entre pratique et culture artistiques, entre pratiques plastiques des élèves et approche sensible d'une œuvre. Les interactions attendues, pour être structurantes et avoir toute leur portée formatrice, doivent être initiées, réitérées, approfondies dans la continuité du parcours de formation des élèves.

Il y a en effet au moment de la verbalisation matière à tirer, simultanément ou ultérieurement, de nombreux fils pour relier les élèves aux œuvres d'art et aux mondes de la création artistique. Se trace ainsi un chemin allant des pratiques des élèves à la connaissance/reconnaissance des œuvres, des démarches, des artistes, des faits artistiques qui, en retour enrichissent et fécondent le potentiel d'expression artistique que les arts plastiques cultivent.

Cet autre chemin – que les stricts commentaires et les descriptions *a priori* des références artistiques – est riche et fluide ; il permet les découvertes, les détours et les rencontres. Il engage des compétences diverses des élèves, des connaissances acquises à mobiliser et à transférer. Il articule des savoirs et des expériences plurielles, proches des élèves, car éprouvées, tout en leur faisant prendre du recul, de la hauteur. Pédagogiquement stimulant, il est nécessaire en éducation.

Extraits du programme

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques.

Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune. »¹

Compétences travaillées : Expérimenter, produire, créer

[...]

- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.

[...] ;

- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art [...] ;

- Prendre part au débat suscité par le fait artistique. »²

Sommaire

- Introduction
- Parler ou dire ?
- Un exemple très ordinaire
- Des écrits surprenants
- Conclusion

Introduction

L'enseignement des arts plastiques explore un large champ de pratiques (dessin, peinture, sculpture, photographie, vidéo, architecture, arts numériques...), de techniques (traditionnelles, nouvelles technologies...), de références artistiques (anciennes, ethniques, contemporaines...). Une discipline d'autant plus exigeante que l'éventail de son champ d'action s'est étendu, et que les objectifs de son enseignement sont au contraire particulièrement ciblés.

Les arts plastiques enseignent simultanément, en les inter reliant, la pratique et la théorie. Des références artistiques sont articulées aux productions des élèves, questionnant le sens et les processus. Le professeur, par le dispositif qu'il met en œuvre pour ses élèves, veille à stimuler leurs capacités d'invention, et à ce que ces apports culturels ne soient pas présentés comme des modèles à reproduire.

La singularité que la discipline revendique, puisqu'il s'agit d'un enseignement artistique et que l'artistique est notamment travaillé de la singularité et l'altérité, contribue de manière spécifique à la construction de l'individu. Les arts plastiques sont éminemment un domaine d'expression. En tant qu'enseignement, les arts plastiques sont une discipline d'expression et de formation artistique et culturelle. À ce titre, et dans une position spécifique en contenus (les questions que posent les processus de création et les œuvres d'art), en modalités (la pratique est centrale) et en situations (pratiques plastiques d'invention, observation et analyse d'œuvres, démarches de projet...), il vient s'inscrire dans la maîtrise de la langue, un des principaux objectifs au collège. Toutefois, il ne s'agit pas en arts plastiques d'un travail sur la maîtrise académique de la langue française, même si l'attention à la justesse de la langue, à la qualité de l'expression sont constants, mais plutôt d'une contribution et d'un entraînement à l'apprentissage de certains outils de langue, à ce par quoi – notamment à l'oral – elle engage à penser. Il s'agit, en quelque sorte d'un apprentissage de la dialectique par la dialectique : mettre l'élève en situation de chercheur, le conduire au questionnement comme réflexe, comme moteur de son apprentissage. Comprendre donc apprendre, plutôt que l'inverse. La **maîtrise de la langue** en arts plastiques est une pratique **de la pensée en action**.

Parler ou dire ?

Pour y parvenir, l'enseignement des arts plastiques prend pour support la pratique plastique et entre autres moyens « la verbalisation ». Celle-ci, dans la pratique des enseignants, procède principalement d'un temps de réflexion et d'analyse mené oralement et collectivement par les élèves autour de leurs travaux affichés. Cet instant privilégié se déroule souvent une

fois les productions plastiques achevées. Si sa durée est variable selon la richesse des interventions, il n'excèdera pas trente minutes afin de conserver du rythme à la séance. Le professeur distribue la parole, relance par un mot, précise un terme, convoque des références pour qu'à travers la verbalisation les apprentissages se formalisent dans la bouche des élèves et enrichissent l'expérience. Pour que cette parole travaille à s'élever au niveau de la conceptualisation, le professeur s'efforce de veiller à l'interaction, donc à une parole ouverte, comme à la possibilité de disposer de la divergence des hypothèses ou des réponses aux questions.

Dans cette invitation à la parole, l'élève prend des risques : il observe, met en mot ce qu'il voit, affirme opinions et partis pris et argumente. En suscitant la réaction des autres élèves, le débat s'élève. Il devient un des lieux de l'enseignement, notamment par le travail progressif de recentrage de l'enseignant vers les savoirs. La place du professeur y est délicate : il doit déclencher, susciter des réactions, mais rester le temps qu'il faut en retrait pour laisser du champ libre aux interventions. Il doit aussi en contrôler la nature et veiller à la structure des échanges.

Nous aurions pu restituer l'intégralité d'une verbalisation, afin de l'analyser et d'en percevoir les enjeux tant au niveau de l'acquisition des savoirs disciplinaires, que de la linguistique. Cette étape du cours, aussi importante que l'élaboration des productions permet à l'élève de mettre son travail à distance, de le livrer au regard des autres, de sonder leurs perceptions, d'évaluer si sa cible est atteinte, de vérifier des écarts. C'est un temps d'autoévaluation qui suit un échange dynamique animé par le professeur. Il devient alors une contribution à l'évaluation formative. C'est aussi un moment à partager, où l'on cultive le vivre ensemble, l'écoute, qui permet d'appréhender la compréhension d'autrui, d'en saisir la complexité et d'accepter les divergences, d'échafauder sa culture parmi celles des autres. On y travaille l'altérité. L'enseignement des arts plastiques est donc bien loin d'une simple enfilade de savoir-faire.

Nous vous proposons ici l'analyse d'une situation de cours ordinaire passant par la production d'un court travail écrit qui a succédé à la verbalisation. Il est ici une forme particulière, donnée en appui sur les acquis de l'explicitation de la pratique dans la stratégie de la séquence et ses circonstances. Ce n'est en rien une norme. Plus globalement, quelle place alors réservier à l'écrit dans le cours d'arts plastiques ? L'écriture n'est pas bannie des arts plastiques puisqu'elle peut participer à la composition plastique, mais elle n'est pas considérée d'un point de vue purement formel ou technique (apprendre par exemple à maîtriser le geste, la motricité fine de l'écriture...). De même, dans l'économie de ses moyens et de ses finalités, l'enseignement des arts plastiques n'est pas parmi les disciplines de formation celui qui sollicite, enseigne et évalue comme moyen principal les compétences des élèves à l'écrit. Toutefois, la trace écrite y est présente : elle n'est pas un but, elle est un outil, pédagogique pour le professeur (cf. l'exemple de la séquence qui est ci-après présenté), méthodologique pour l'élève (garder trace, rationaliser la pensée, relever des informations...).

Nous nous attacherons à sa dimension expressive et là aussi à l'émergence de sens. Nous observerons en quoi la pratique plastique de l'élève, sa dimension artistique, et la verbalisation favorisent une approche sensible et singulière des références artistiques.

Ces écrits explorent la sensibilité qui guide l'élève de l'instant de la pratique à la perception d'une œuvre. Le dispositif ne convoque pas volontairement une écriture conventionnelle et sa

maîtrise technique. Il s'agit plutôt d'une écriture personnelle et créative, qui met à jour des difficultés, des repentirs et des opportunités poétiques qui font sens. Elles confirment à la fois la compréhension de l'œuvre et l'affirmation d'un regard singulier porté par chaque élève. N'oublions pas en effet qu'un objectif capital de notre enseignement est de développer chez l'élève sa capacité à partager ses émotions dans une pratique artistique, et à s'émouvoir face aux œuvres d'art. Par les dispositifs variés proposés en classe, le professeur offre l'occasion aux élèves de ressentir et exprimer, il ouvre des passages d'un langage à un autre.

Un exemple très ordinaire

Il s'agit ici des écrits d'élèves entrant apparemment dans le cadre d'un exercice potentiellement très scolaire : l'analyse d'une œuvre. L'étude qui vous est proposée consiste à montrer la connexion que l'élève va effectuer entre l'expérience de sa production plastique et la compréhension d'une œuvre d'Henri Matisse.

Dans cette phase de la séquence, le temps dédié à la pratique étant sciemment très court et avec des moyens tout autant volontairement limités, les productions plastiques des élèves sont de natures modestes. Pour autant, elles servent de point d'appui à nombre de savoirs.

Rappel de la première séance (le travail de la pratique et une verbalisation) :

Demande faite aux élèves : « **Intérieur bleu !** »

Les moyens mis en œuvre et disponibles aux élèves, intentionnellement par le professeur : format papier 35 x 35 cm, gouaches, pinceaux souples et brosses, un pot d'eau. Le travail est individuel.

Temps disponible pour pratiquer : 40 minutes.

Le dernier quart d'heure de cette séance relatée est consacré à l'affichage des travaux et la verbalisation durant 15 minutes.

Les notions abordées lors de la verbalisation : cadre, limite, limite du support, infini, immensité, profondeur dans la couleur, profondeur dans l'espace, matière, empâtement, geste et touche, fluidité, transparence, dedans/dehors.

Deuxième séance, la semaine suivante (le travail réflexif par le moyen de l'écrit) :

Projection de « **Intérieur au Violon** », **Henri Matisse**, 1917-1918, 116 x 89 cm, huile sur toile. Statens Museum for Kunst, Copenhagen.

N.B. Pour visualiser l'œuvre, on se reportera au site du musée : <http://www.smk.dk/en/>

- Distribution d'une feuille ;
- Demande du professeur : « **Analysez cette œuvre !** »
- Temps disponible de travail : 20 minutes.

Remarques : La séquence se déroule au mois d'octobre. Aucun dispositif antérieur n'a eu lieu, ni spécifiquement sur la couleur bleue, ni sur la notion d'intérieur, ni sur Henri Matisse, ni sur cette toile en particulier ni sur la méthodologie de l'analyse par l'écrit d'une telle œuvre. Il s'agit probablement de la première analyse d'œuvre individuelle écrite que ces élèves produisent, même s'ils ont été habitués et exercés à ce travail à l'oral. La difficulté (et le mystère de cette formule « Analysez cette œuvre ! ») leur est imposée afin de faire émerger divergences et parti-pris, au risque de l'erreur. Le passage par l'écrit, dans un processus global de formation, est l'une des conditions du passage à l'expression. Toutefois, pour nombre d'élèves, il soulève des obstacles qui brident les expressions recherchées ; il peut faire resurgir les discriminations scolaires. La demande d'un écrit est ici à dessein proposée comme une exploration, un jeu intellectuel. La demande est ouverte. Cette sécheresse au prime abord est volontaire et ordinaire ; elle s'inscrit dans une culture du défi souvent exploitée et qui motive les élèves. C'est un fonctionnement qu'ils acceptent progressivement et qui devient un ferment dynamique.

Des écrits surprenants

Afin de vous permettre de découvrir quelques liens possibles entre l'expérience pratique et la façon dont les élèves s'en servent dans leur approche de l'œuvre d'art, nous mettons en vis-à-vis des extraits de leurs écrits et leurs peintures. Nous porterons une attention particulière à une retranscription fidèle de ces écrits. Répétitions et erreurs de syntaxe ou d'orthographe n'y seront pas corrigées. Elles font sens et témoignent bien souvent d'une logique sensible propre à l'expression de chaque élève.

Observons maintenant ce qu'ils ont peint, ce qu'ils ont exprimé dans leurs choix picturaux en tant que praticiens, et en quoi cela leur ouvre la voie vers l'œuvre de Matisse.

Magali

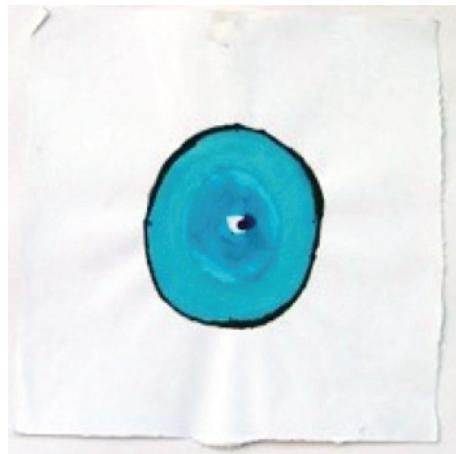
Magali a peint un œil d'où s'échappe une larme, l'iris est rempli d'une vague, en observant une reproduction de l'œuvre de Matisse, *Intérieur au violon*, elle écrit : « Je pense que la couleur bleue qui se trouve en dessous du violon caractérise la couleur de la mer, car on voit cette même couleur à l'extérieur de la maison, car la fenêtre est ouverte. »



Cette élève semble s'être servie de sa propre création comme clef pour accéder au document. Même d'un point de vue purement formel, ce petit morceau d'analyse la met sur une piste. Elle porte un regard nouveau sur son travail en plus du panorama que lui offre l'œuvre.

Emmanuelle

Comme nous le montre Emmanuelle, cette expérience est aussi un tremplin pour une réflexion personnelle. Elle prend ses distances vis-à-vis de l'exercice scolaire.



« *Dans cette peinture, j'observe un étui bleu, avec à l'intérieur un violon "enfermé" [...] Avec la musique on ne sait pas où on va, ça va jusqu'à l'infini, on ne peut s'arrêter de force, on peut continuer sans arrêter, c'est comme l'univers ou le rêve. J'appellerai ça l'infini, l'infini du rêve ou de l'univers, comme les notes de musique. »*

La peinture de l'élève représente une spirale close par un contour noir, seule au centre s'échappe une petite tache d'encre bleue, dans cette forme close cette goutte ne semble pas assujettie à la structure qui l'enferme.

« L'élève-auteur »

D'autres élèves interrogent le dispositif imposé. Cette liberté prise leur permet une autre appréhension de l'œuvre qui, bien qu'en marge des attentes du professeur, est enrichissante.

Isabelle

« *On peut imaginer que le propriétaire du Violon en joue tous les jours pour une sirène au bord de l'eau, et comme il pose son étui sur la table, la sirène a amené la mer dans l'étui et l'a coloré de son bleu [...] »*

Dans ce cas le poétique rattrape le narratif. L'élève a peint un petit meuble à étagère dont l'intérieur est bleu. La production plastique peut paraître littérale, illustrative. Elle ne s'offre pas comme proposition distanciée au regard des éléments dont disposait l'élève : ce qui avait été interrogé et travaillé dans la pratique, l'œuvre de Matisse observée, les notions disponibles.... Lors du travail écrit, l'élève met à bas toutes les conventions qui l'avaient, semble-t-il, freiné dans l'élaboration de sa production (désir de figuration par exemple), et dépasse ostensiblement et de façon salutaire la demande. La référence intervenant derrière la verbalisation et sa pratique, donne davantage d'envergure à son analyse et contribue à déplacer ses représentations sur l'art.



Les élèves s'interrogent, et ce questionnement reste persistant en arts plastiques si le professeur s'astreint à cette logique rigoureuse et ouverte à la fois. Ainsi cette mise à distance critique existante dans la nature même de la discipline resurgit dans l'écrit d'Isabelle : « *La question que l'on peut se poser est : pourquoi la boîte avec le violon est bleue et pas rouge ?* ». Puis elle avance des hypothèses. Ici encore l'élève accède de manière détournée à une analyse critique. Elle sous-tend un regard déplacé sur la proposition du professeur, mais elle en fournit - elle-même - la réponse, et remplit ainsi l'un des objectifs de la discipline : appréhender l'œuvre d'art comme une source d'interrogation.

La dimension expérimentale

En peignant, les élèves bâissent un projet, le composent, font des choix pour représenter, rencontrent des accidents ou des opportunités, mêlent intuitions et hasards. Comment puiser dans cette expérience complexe pour aborder une analyse rigoureuse et technique d'un tableau, débouchant à son tour sur un autre contenu sémantique ? Il faut donc que le professeur aide les élèves à prendre de la distance avec leurs productions, et qu'il cultive leur curiosité et leurs aptitudes à déplacer leurs représentations...

Joanna

Joanna produit une peinture présentant une superposition d'une vue extérieure et d'une vue intérieure. Une fenêtre est représentée au centre de sa composition. Face au tableau de Matisse, elle écrit :

« ... Dans cette pièce qui semble pauvre, seul le violon paraît beau donc seul l'amour de la musique triomphe, l'amour du violon. Tout est sombre sauf le violon, mais si on ferme sa boîte, tout redevient sombre et morne (...) À l'extérieur, c'est grand. À l'intérieur, c'est petit. La mer, le sable et la liberté comparée à l'emprisonnement. Ces deux mondes sont séparés par la fenêtre. »



Retrouvez Éduscol sur



On constate une grande proximité entre la peinture de l'élève et l'analyse faite de la peinture de Matisse la semaine suivante. Cette analyse se construit d'ailleurs de façon tout à fait rationnelle, de l'analyse formelle à l'émergence des contenus de l'œuvre et des intentions du peintre. Elle vient se juxtaposer à l'analyse effectuée en cours de pratique.

Cela se confirme dans les liens entre l'écrit d'Aurélie et son travail pictural.

Aurélie

« *Les lignes du violon sont les seules rondes, tout le reste du dessin de Matisse est en ligne verticales et horizontales. Pour le violon c'est plus doux en rond.* »



Dans la peinture d'Aurélie, toutes les lignes sont tirées à la règle, sauf un petit vase bleu posé sur un meuble. Là, la peinture bleue a coulé, elle a quitté la forme alors que tout était si appliqué. Cet incident technique a visiblement marqué l'élève qui interroge à son tour dans son analyse d'œuvre le sens émanant d'oppositions formelles découvertes par hasard. La construction géométrique du tableau de Matisse, piste choisie par l'élève pour développer son analyse écrite témoigne directement de la transition qui s'opère entre expérience et prise de recul, celui-ci pouvant procéder par les opérations de la description, de l'interprétation, du commentaire, de la recherche du sens, de l'expérience de la polysémie...

Patrick

Parfois, d'autres bijoux apparaissent en surface, comme l'utilisation de certains mots, ainsi Patrick nous étonne : « *Comme l'intérieur de l'étui du violon est bleu on a une impression d'infinité.* ». Le terme est élégant et là aussi s'articule la peinture de la semaine précédente : c'est une architecture majoritairement peinte en bleu qui occupe la surface du support. Elle contient un personnage laissé blanc, dont seul le cœur est bleu. L'espace est totalement décloisonné, la couleur circule uniformément entre ce qui se voudrait à l'extérieur et ce qui se prétend intérieur. Elle ne respecte pas les tracés initiaux. L'espace perçu dans la tache de couleurs de Matisse était donc annoncé involontairement dans l'audace de la représentation de Patrick, mais le terme est lâché : « *une infinité* ».



Jérôme

Jérôme affirmera : « *Il y a aussi une notion d'évadement, car avec un violon, on peut s'évader spirituellement.* » Ce barbarisme à mi-chemin entre « évidemment » et « évasion », est à considérer dans sa complexité et sa poésie, car il articule, même de manière involontaire, la partie plastique et la partie sémantique de l'analyse, et notre discipline a toujours fait du hasard un outil.

Perrine

Pour en finir avec l'aspect technique de cette analyse, citons juste le travail de Perrine, qui sur la proposition « Intérieur Bleu ! » produit une représentation vaguement perspectiviste, saturée de bleu, sans limites, sans contours, dans une touche très fluide. Puis devant l'*Intérieur au violon* elle remarque :

« *Dans la pièce, les contours de la fenêtre sont noirs, le mur du fond est noir, les bords de l'écrin sont également noirs. Ce noir a peut-être un rôle de barrière qui empêche de rêver.* »



Elle perçoit fortement le cloisonnement du tableau par l'évitement qu'elle en avait fait en peignant, en pénétrant la couleur. Les élèves développent donc leur sensibilité et apprennent dans l'observation de points communs entre leur projet et celui du peintre, ou au contraire grâce à ce qui les en différencie.

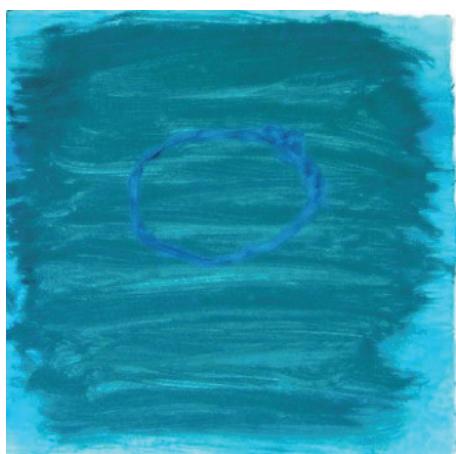
Pressentir, ressentir, partager

La pratique plastique concourt à une expérience sensorielle prolongée par la contemplation et la mise en question des productions lors d'un affichage dans la classe. Cela sous-entend des élèves familiarisés à l'expérience culturelle, établissant un rapport de confiance immédiate entre l'œuvre et eux. Ils s'autorisent ainsi une absorption par l'œuvre et y accèdent plus facilement.

Audrey

Cette expérience doit donc être très usuelle, elle réclame un entraînement pour être fertile. Grâce à cela, Audrey se laisse porter :

« *L'étui du violon est de couleur bleue et elle me fait penser à un rêve (...). Je ressens en voyant ce tableau que l'intérieur de l'étui est bleu car c'est la musique du violon qui faut rêver (...) J'ai donc l'impression que c'est le violon qui rend l'extérieur ensoleillé grâce à sa belle musique (...) C'est la lumière qui sort de l'étui et qui vient donc de l'intérieur et non du dehors (...) La température à l'intérieur de la pièce est chaude (...) le peintre a fait un espace assez réduit pour bien mettre en valeur le violon. Le violon n'a pas d'ombre comme un objet irréel.* »



Retrouvez Éduscol sur

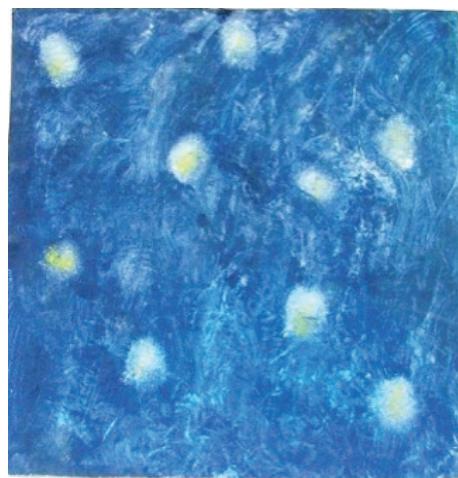


Il est question d'une circulation poétique de la lumière, de sensation, de chaleur, de sons, d'espace donc de corps. L'élève est entrée de plain-pied dans l'œuvre et construit une analyse complexe en termes précis et simples, elle s'y exprime personnellement. Sa peinture est totalement abstraite, elle présente une superposition de deux monochromes bleus, au-dessus desquels flotte un ovale linéaire posé directement par le tube, en épaisseur. Une sorte de bulle.

Céline

Céline se laisse déborder par l'image, la spontanéité de son texte laisse soupçonner la qualité de son expérience :

« Autour des fenêtres il y a un grand contraste qui me surprend. La boîte où est le violon exprime une émotion plutôt étrange parce qu'on a l'impression que le bleu se dégage du violon. Comme si il était vivant. La pièce dégage de la lumière malgré le beaucoup de noir. [...] Moi je pense que le violon crée une « évasion bleue », un rêve de tranquillité pour celui qui en joue [...] On peut imaginer le bruit, le grincement des volets, les vagues, le vent dans les rideaux [...]. »

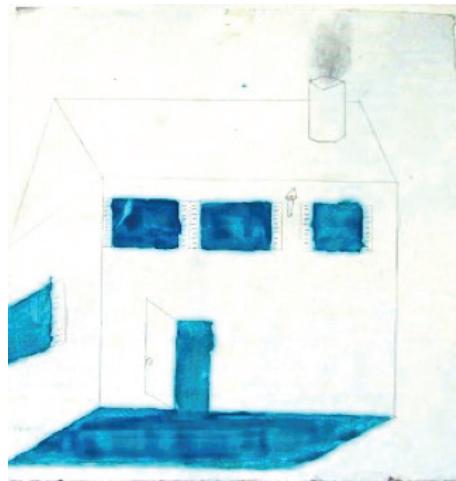


Cette élève s'implique intégralement dans l'analyse, et dans la production de son texte. Sa production picturale montre un bleu très sombre, très épais, gratté, puis recouvert, puis regratté. Quelques taches de lumière blanche et jaune transpercent de-ci de-là. Tout comme le violon lui semblait « vivant », il y a une respiration dans son travail, et comme elle l'a vu dans l'œuvre de Matisse les couleurs sombres peuvent aussi générer de la lumière.

Vincent

Vincent a dessiné une maison en suspension dans la feuille. C'est une vue maladroite légèrement en contre-plongée. Tout l'espace vide intérieur de cette maison est bleu. La semaine suivante, face à la peinture de Matisse, il écrit :

« Le bleu de l'intérieur de l'étui donne une impression d'espace, comme s'il y avait un trou dans cet étui qui mène autre part que dans la maison, dans un grand espace vide et bleu. Par la fenêtre nous pouvons observer le bord de la mer, peut-être que cet étui d'intérieur bleu mène au centre de cette mer. [...] »



On retrouve dans la production picturale et la production écrite les notions de vide et de plein, espace ouvert ou fermé. On retrouve surtout une approche subjective de l'espace, totalement projetée physiquement. Il y a du corps dans son dessin, il y a du corps dans ses mots.
La cage aux mots.

Steven

Steven est arrivé en cours d'année dans notre établissement, et il a déjà changé de classe pour des raisons disciplinaires. Il ne pose aucune difficulté en arts plastiques, cette proposition de travail est la première à laquelle il participe. Steven peint un anneau bleu sur un fond brun. Cet anneau occupe toute la surface du support. Face à la proposition « Intérieur bleu ! », la réponse de Steven n'est pas directe, puisque le centre de l'anneau est de la couleur du fond, c'est-à-dire brun.



« L'artiste a peut-être voulu représenter le domicile d'une personne pauvre car dans la pièce on ne voit qu'un lit et un divan. Mais la personne est peut-être heureuse car elle a une vue magnifique car on voit la mer par la fenêtre. La personne vit seule car déjà il y a qu'un seul lit et qui vit avec un violent (sic) qui lui tient compagnie. L'intérieur du violent est peint en bleu car peut être il ressent une sorte de liberté, d'indépendance. La lumière éclaire la chambre, c'est que la personne est heureuse. »

L'élève s'est visiblement laissé imprégner par l'œuvre, il a joué le jeu. L'expression écrite est difficile, le manque de confiance est évident (répétition du « peut-être »). La répétition du « lapsus écrit » (« violent » au lieu de « violon ») est à relever. Malgré des limites dues à son faible niveau de maîtrise technique du français, il propose une analyse cinglante du document, quitte à se laisser déborder par une foule de facteurs, même les plus inconscients.

Si l'on pose un regard parallèle sur sa peinture, il apparaît que ce bleu encerclant une partie du fond brun ne fait qu'un avec l'univers décrit par l'élève face à l'œuvre. La pauvreté, l'enfermement, la solitude y sont bien présents. Le travail se distingue d'ailleurs des autres par son efficacité graphique : la force de son impact visuel rejoint le lapsus de l'écrit.

L'élève s'investit directement dans ses productions à travers sa propre histoire. Peu « scolaire », il cherche des outils. Il n'a, en réalité aucune distance avec les images, que ce soit celle qu'il a produite ou celle qu'on lui donne à comprendre. Il n'est pas alors question d'évaluation, mais de maîtrise de la langue. L'implication de l'élève suscitée par le dispositif lui a permis de s'emparer de l'écriture comme d'un véritable moyen d'expression. Il s'est attaché aux contenus plus qu'à sa forme, mais y-a-t-il pris du plaisir ?

Julien

Julien a fait une peinture morbide : elle représente un homme dont les viscères sont apparents, du « sang » bleu s'échappe de ses narines et de sa bouche, seule la gouache bleue a été utilisée. Face au tableau de Matisse, Julien choisit de personnifier l'instrument de musique :

« *On dirait que le violon est à l'intérieur de sa maison, qu'il est le maître. En effet le violon est assis sur le fauteuil et semble se reposer, car dehors il fait chaud, c'est pourquoi il a fermé ces volets (...). Le violon semble avoir pris vie, on aperçoit la couleur bleue qui donne une impression de vie, d'éternel.* »



Le poétique se mélange à l'organique, au sensoriel. Alors se posent les questions de la pérennité, de l'avenir, préoccupations bien adolescentes. La couleur bleue proposée dans un aspect morbide au travail plastique s'inverse et s'associe subitement à l'éternité face à l'œuvre. Passée l'expression d'une angoisse, sa réflexion devient plus distanciée, analytique.

Conclusion

« Ce bleu-là est un vague qui s'espace dans l'espace, alors que d'autres bleus ont des limites. », Aurélie.

Il y aurait encore matière à éplucher ce petit exercice, mais son étude nous montre que la pratique artistique associée à une réflexion verbale permet de créer une distance critique entre l'élève et sa production. Renvoyée à son propre questionnement, sa pensée acquiert de l'autonomie et favorise l'apparition d'une logique de pratique. L'écriture « comme pratique » est ainsi rendue possible, car dénudée d'un carcan souvent trop institutionnel et scolaire. Aucune demande conventionnelle, ici excessivement explicite, n'a été requise par le professeur, elle est restée ouverte, souple. Au-delà de la syntaxe, ce que vise l'enseignement des arts plastiques c'est l'émergence de sens, la singularité d'un regard, l'expression personnelle d'une production, la liberté de dire, de penser, d'écrire, la musique des mots, la rencontre avec l'autre, élève ou artiste.

L'évaluation des analyses que les élèves ont proposées n'était pas notre propos. Il est évident qu'un recentrage structuré a fait écho à la demande d'« analyse d'œuvre ». Ces élèves ne sont pas de « bons » élèves, leurs travaux ne feront pas exemples (nous avons pris en compte 14 écrits au sein d'une classe de trente). Le dispositif semble être un passage vers une maîtrise de la langue laissant les hétérogénéités s'épanouir.

Aurélien



Aurélien réunit plusieurs qualités dans son écrit contrairement à d'autres élèves qui choisissent une piste unique. Il a été emporté par un plaisir d'écrire, un flux de trois pages en 20 minutes de travail seulement :

- « L'intérieur de la boîte du violon est bleu.
- La mer à l'extérieur est bleue.
- Les murs sont plus ou moins bleus.
- (...) Un volet est fermé, l'autre est ouvert, comme le côté caché et le côté montré de quelqu'un.
- (...) On paraît être heureux dans une maison aussi laide que celle-ci.
- Le tableau donne un peu l'impression que « il en faut peu pour être heureux ».
- (...) Le violon reste planté tranquillement sur son fauteuil sans même penser à s'habiller.
- (...) Toute la maison paraît pauvre (...) il n'y a rien à manger dans les plats, mais il y a un magnifique violon dans une magnifique housse. L'homme n'a pas acheté une belle maison mais un beau violon. C'est une passion. »

Le travail de réflexion et l'analyse d'un contenu sémantique ne paraissent donc pas indissociables d'une mise en forme littéraire. Le vocabulaire et la syntaxe sont simples, l'élève est « moyen en français ». Pourtant, que de richesse poétique et de complexité dans ce texte et à ce niveau d'enseignement. Une envergure sociale et philosophique de l'œuvre est saisie et remarquablement exprimée par l'écriture. La peinture d'Aurélien représente une petite bouche peinte sur un fond noir, cette bouche s'entrouvre en laissant apparaître un espace bleu.

Son bleu concentre la lumière et polarise l'attention du spectateur sur cet espace de liberté qu'est la parole. Non pas la parole en réponse à la question du professeur, mais la parole individuelle, comme pensée active, une parole non-convenue. Elle est résurgente à tous moments au cours d'arts plastiques, et l'oral entre dans la continuité de la pratique plastique, comme peut le devenir tout travail écrit. La pratique artistique en cours d'arts plastiques devient donc une garantie de qualité dans l'expression des individualités. Dans un dispositif structuré elle sert avec singularité des objectifs communs à tous, **la maîtrise de la langue et l'acquisition d'une culture commune.**

> ARTS PLASTIQUES

Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

Enseignement des arts plastiques et projet d'enseignement

Cette ressource porte sur une présentation de la notion de projet d'enseignement. Au cœur des programmes d'arts plastiques du cycle 4, le professeur est explicitement invité à « concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle. »¹ Projet de séquence, encouragement des élèves à la démarche de projet, projet artistique, pédagogie du projet..., s'ils se recoupent et s'enrichissent, ne sont pas pour autant de même nature. Les diverses acceptations du mot projet engagent bien des situations de formation spécifiques. Pour le professeur, elles ont nombre de conséquences sur la manière d'enseigner. Pour l'élève, elles engagent des possibilités d'adhérer et de recevoir, plus ou moins, l'enseignement servi.

Assurément, à l'ère des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), l'institution interpelle les enseignants en direction de leurs compétences à fonder une grande partie de leur action sur une dynamique du projet. En arts plastiques, « le projet » est de longue date une position en éducation². Au moment de la mise en œuvre des programmes, pour le professeur d'arts plastiques, dans un contexte qui croise exigences disciplinaires et contributions à divers dispositifs, parcours, enseignements (AP, PEAC, EPI, histoire des arts...), il est utile de se repérer en matière de signification, de portée, de conception, d'usage du projet.

Cette ressource propose donc des éléments pour distinguer, d'une manière générale dans les démarches pédagogiques pensées en termes de projet, entre ce qui relève de la sphère des aspirations – le « projet-visée » – (l'ambition que le professeur, l'équipe éducative, l'établissement, l'institution... peuvent avoir pour les élèves) et celle des programmations – le « projet programmatique » – (les organisations, les structurations, les temporalités... nécessaires à enseigner quelque chose dans un projet). Et, l'une et l'autre sont à articuler.

1. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2,3,4, op. cit., p.269.

2. Le projet était déjà dans les programmes du collège de 1998 une composante de formation (« **Le projet de l'élève** » en classe de 3^e) et animait dans les cahiers d'accompagnement l'ensemble des trois cycles sous diverses approches : « engagement et motivation, initiatives et projets personnels, action et distance critique », « situation d'autonomie dans lesquelles les élèves travaillent sur projet », « les références que présente le professeur sont intimement liées à la fois à son projet pédagogique et aux productions des élèves », « les situations d'enseignement sont construites et choisies de telle sorte qu'elles privilient peu à peu le projet personnel de l'élève et qu'elles développent son autonomie ». Sur ces points, nous invitons à relire les cahiers d'accompagnement des programmes du collège de 1998, particulièrement la partie « Le projet de l'élèves » pour la classe de 3^e, page 109.

Extraits du programme

« La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. »³

« [...] au niveau du professeur, il s'agit de concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle »⁴

Sommaire

- Introduction
- Le projet-visée et le projet programmatique
- Un projet d'enseignement articulé sur deux dynamiques
- Une articulation conflictuelle et féconde

Introduction

Les nouveaux programmes demandent au professeur de penser son enseignement suivant une démarche dite *curriculaire*. Cet adjectif issu de la notion de *curriculum*⁵ qualifie un effort sans précédent pour mettre en cohérence le parcours de formation des élèves. Cette nouvelle approche, dit Olivier Rey (ENS de Lyon, Institut Français de l'Éducation), « permet de saisir la spécificité de la culture scolaire et son rapport à la société : quels contenus sont les plus pertinents pour assurer à la fois la démocratisation scolaire et une culture commune qui aient du sens pour tous les membres d'une société ? »⁶ »

Désormais les programmes s'inscrivent dans un projet global, travaillant les liens non seulement entre différents secteurs du savoir (différentes disciplines) ou entre les savoirs académiques et le socle commun, mais encore au niveau du temps scolaire, entre les séances, les séquences, les années et les cycles d'enseignement.

« Il faut en particulier réconcilier connaissances et compétences, et clarifier les modalités d'évaluation qui actuellement ne sont pas du tout satisfaisantes. C'est ce qu'implique une approche curriculaire, qui n'est rien d'autre qu'une démarche soucieuse de la cohérence d'ensemble, qui dessine un vrai projet d'enseignement pour tous les élèves au lieu de stratifier des approches fragmentaires, et qui met en phase les programmes et l'évaluation. »⁷ », précise Alain Boissinot alors président du Conseil Supérieur des Programmes (CSP).

3. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 4.

4. Ibidem.

5. À propos de la notion de curriculum, voir l'article de PERRENOUD Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans HOUSSAYE Jean (sous la dir. de), « La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui », Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1993, pp. 61-76.

6. REY Olivier, *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? 2010, Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°53.

7. BOISSINOT Alain, « Report des programmes : Alain Boissinot s'explique », Propos recueillis par Jeanne-Claire FUMET Jeanne-Claire, 24 février 2014, dans CAFE PEDAGOGIQUE, L'EXPRESSO, [En ligne].

Pour s'emparer de ces orientations, il paraît indispensable que chaque enseignant développe ce que nous nommerons ici un **projet d'enseignement**. C'est-à-dire une manière personnelle de penser et de construire la cohérence et la signification de sa mission professionnelle.

Quel projet ? Comment le définir ? Nous proposons ici quelques repères théoriques dans l'élaboration d'un **projet d'enseignement**. Notre réflexion prend particulièrement appui sur les recherches de Jacques Ardoino⁸ (1927-2015), Professeur des Universités à l'université de Paris VIII.

D'autres ressources offriront des exemples de mise en œuvre d'un **projet d'enseignement** en arts plastiques.

Le projet-visée et le projet programmatique

Jacques Ardoino conçoit, pour tout enseignant, la nécessité d'articuler deux acceptations du projet, **le projet-visée** et **le projet programmatique**.

Le projet-visée « peut, aussi bien, être vague et lâche : une simple idée, une ambition velléitaire, ou fermement résolue et obstinément poursuivie ; il peut être plus ou moins référencé au réel, soucieux ou non de sa faisabilité. Les projets peuvent être "chimériques" ou "utopiques" (ce qui ne veut pas du tout dire la même chose). Les mythes et les légendes expriment également des projets. Mais, principalement, c'est l'idée même de "valeur" (au sens philosophique et non économique du terme) qui spécifie le mieux le projet au sens [de projet-visée]. Ce sont dès lors, des finalités, des visées qui le font porteur de significations, plus soucieuses, finalement, de signification que de cohérence.⁹ »

Très différemment, **le projet programmatique** « se définit avant tout par sa rigueur, par son exactitude, par sa consistance logique et, le cas échéant, par sa référence à une réalité qui en permet la possibilité, sinon la probabilité ou la faisabilité. Un tel projet [...] veut être la préfiguration la plus exacte possible de ce qu'il anticipe. C'est bien pourquoi il est beaucoup plus soucieux de cohérence que de signification.¹⁰ »

« Ce sont finalement des "visions du monde" [...], des "cosmogonies" différentes, et antagonistes, quand rien ne permet de les conjuguer, qui permettent de comprendre l'hétérogénéité fondamentale entre ces deux univers hypothétiques inventés ou tracés par le projet-visée ou par le projet programmatique [...]¹¹ »

Un projet d'enseignement articulé sur deux dynamiques

Dans le cadre de l'enseignement, quand le **projet programmatique** consiste à penser le déroulement dans le temps, la progression et l'organisation de ce que l'on veut enseigner ; le **projet-visée** résulte d'une identification des grandes aspirations de notre enseignement, de ses finalités. Or, ces visées qui président de manière récurrente et verticale à chacune de nos séquences d'enseignement s'apparentent largement aux compétences du socle commun. Leurs ambitions sont volontiers transdisciplinaires.

8. ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'Éducation : problématiques et notions en devenir*. Paris, PUF, 2000.

9. *Ibid.*, p. 142.

10. *Ibid.*, p. 143.

11. *Ibid.*, p. 145.

Quel projet-visée ?

Au regard de ces perspectives générales, le **projet-visée** est aussi personnalisé par la sensibilité, le parcours de formation et le contexte professionnel de l'enseignant.¹² Son usage des textes est nécessairement conditionné par la lecture et l'interprétation qu'il en fait. Il est porté à privilégier certaines visées du socle commun ou des programmes scolaires. Au-delà, le **projet-visée** est sourdement mû par des affects et des pulsions dont l'enseignant n'a pas vraiment conscience. Cet aspect du projet n'est naturellement pas sans conséquence sur l'élève qui se retrouve, de fait, engagé dans un processus complexe et partiellement souterrain dans lequel des visées professionnelles se mêlent confusément, mais sensiblement, à des mobiles personnels, en partie involontaires. Qui n'a pas observé des contradictions entre ce que dit un enseignant et sa manière d'être ? Nous ne nous attarderons pas davantage sur cet aspect. Le travailler suppose une formation. Les écrits de Francis Imbert¹³ peuvent toutefois aider à en saisir quelques enjeux.

Le **projet-visée** relève donc des prescriptions officielles, mais s'incarne différemment suivant chaque enseignant. Dans tous les cas, il est motivé par des questions fondamentales : *qu'est-ce que je voudrais que mes élèves retiennent de mon enseignement ? Quel sens donner à mon métier ?*

« Idéalement, le projet programmatique veut et doit être la traduction stratégique, méthodologique, opérationnelle, économique de la formulation plus philosophique ou politique du projet-visée, entraînant, de ce fait même, la conversion de finalités en objectifs. [...] Mais, on le comprend bien, ce ne peut être que le fruit d'un travail.¹⁴ » La relation demande, sans cesse, à être construite par chacun. **Le projet d'enseignement** d'un professeur de collège consiste à articuler un point de vue horizontal sur l'enseignement (ce qui est prévu du début à la fin de l'année, de la sixième à la troisième...) avec un point de vue vertical et prioritaire, guidé par quelques finalités.

Mieux vaut limiter le nombre de ces finalités si l'on veut réellement leur donner un rôle fédérateur. À titre d'exemples, le **projet-visée** d'un enseignant d'arts plastiques pourrait être caractérisé par des finalités de ce type : *que l'élève identifie les réalités (sociales, matérielles, personnelles...) qui l'entourent et le conditionnent pour s'autoriser une attitude interrogative et créative. Qu'il développe une démarche réflexive, c'est-à-dire pensée par des tentatives, des erreurs et des analyses ; qu'il s'engage dans une pratique à la fois variée et personnelle ; qu'il puisse dégager, hiérarchiser et problématiser les problèmes qui se posent à lui (dans une œuvre, un sujet, une situation...) ; qu'il situe et enrichisse ses représentations au regard de l'histoire (de l'art, des idées, des événements...) ; qu'il soit curieux des questions artistiques ; etc.* Mais on l'aura compris, la formulation, le choix et la hiérarchisation de ces finalités sont à élaborer par chaque enseignant.

12. « Les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail. » PERRENOUD Philippe, «Curriculum : le forme, le réel, le caché», dans HOUSSAYE Jean (sous la dir. de), «La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui», Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1993, p.65.

13. IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1996 ou *Le métier impossible de pédagogue*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur 2000 ou encore *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Éditions Matrice, 1992.

14. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 144.

Quel projet programmatique ?

Il ne sera pas possible, ici, de détailler un **projet programmatique**. Il relève de la liberté pédagogique du professeur et réclame une adaptation aux réalités du terrain. Toutefois, nous pouvons pointer différents repères sans lesquels la construction d'un tel projet ne saurait exister.

D'une manière générale, il appartient au professeur de penser la temporalité de son enseignement. Il faut du temps pour que les élèves s'approprient des savoirs.

Or, pour la première fois, le temps apparaît comme le vecteur principal des nouveaux programmes. Au lieu de s'emparer de questions différentes et toujours trop nombreuses à chaque niveau de classe, l'enseignant est conduit, institutionnellement, à penser la construction des savoirs sur la durée. Il est désormais incontournable de travailler leur progression et leur approfondissement.

Ces nouveaux programmes nous offrent l'opportunité de sortir du constat développé par Alain Lieury¹⁵ : jusqu'alors, le rapport entre les capacités de mémorisation d'un élève et les savoirs prescrits dans les programmes officiels était foncièrement inadapté et plaçait *ipso facto* les élèves, les enseignants et le système scolaire en situation d'échec.

D'une manière générale, il appartient au professeur de penser cette temporalité à l'intérieur des séquences et à travers les relations qu'elles entretiennent entre elles suivant les différentes années de collège (le professeur d'arts plastiques a souvent la possibilité de suivre ses élèves de la sixième à la troisième).

À l'échelle d'une séquence

À l'échelle d'une séquence, il importe déjà de veiller à ce que les élèves aient la possibilité de reprendre et d'approfondir les savoirs travaillés. Cela nécessite un accompagnement qui va de l'identification des savoirs à des phases d'étayage, de réinvestissement et d'appropriation. Stanislas Dehaene, qui occupe la chaire de psychologie cognitive expérimentale au collège de France, pointe parmi ce qu'il nomme *les quatre piliers de l'apprentissage*, la nécessité d'un *retour d'information*, mais aussi d'une phase de *consolidation*.¹⁶ Ses études neurologiques confirment qu'il ne suffit pas de « faire émerger » des connaissances à l'occasion d'une séance de verbalisation. Encore faut-il que les repères cognitifs dégagés d'une expérience pratique soient repris plusieurs fois et dans des situations variées. Antérieurement et sous d'autres noms, ce processus d'apprentissage a été théorisé par Britt-Mari Barth¹⁷, Philippe Meirieu¹⁸, Philippe Perrenoud¹⁹ ou Jacques Tardif²⁰. Et les principes moteurs de la triade : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation ne disent pas autre chose.

15. LIEURY Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1993.

16. DEHAENE Stanislas, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2011 et « *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences* », 07 novembre 2013, dans PARISTECHREVIEW [En ligne] <http://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/> (Page consultée le 04 janvier 2016).

17. BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, collection Pédagogie, Paris, Retz Nathan, 1993.

18. MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, Éditions ESF, 1996.

19. PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Éditions ESF, 1997.

20. TARDIF Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

La part programmatique d'un **projet d'enseignement** demande au professeur :

- De provoquer une situation suffisamment engageante et précise en terme d'objectif(s) pour que les élèves éprouvent de manière sensible les questions visées (*contextualisation*) ;
- De favoriser une conceptualisation de cette expérience en passant du faire au dire, du particulier au général, notamment par le truchement d'une évaluation formative (*décontextualisation*) ;
- De veiller à ce que ces mêmes repères soient explicitement retravaillés dans plusieurs autres situations (*recontextualisation*), par exemple en invitant les élèves à se ressaisir de savoirs déjà observés lors d'une première expérimentation et de les remettre en jeu dans une seconde expérience pratique (centrée sur le même objectif) et dans une phase d'analyse d'œuvres artistiques.

Un mécanisme au sein duquel l'évaluation joue donc un rôle primordial. Les questions, notions ou opérations observées durant l'analyse des travaux produits par les élèves réclament d'être formulées à partir d'un vocabulaire spécifique à notre discipline, et clairement synthétisées pour constituer une référence commune à la classe. Une référence qui ne devient un apprentissage qu'à condition d'être reprise et approfondie.

À plus grande échelle

À l'échelle d'une année ou des trois années du cycle ou des quatre années de collège, le **projet programmatique** d'un enseignant d'arts plastiques aurait tout intérêt à penser ce qui se joue entre les séquences en termes de retours, d'approfondissements, de continuité et d'espacement. Une temporalité de l'enseignement susceptible d'être travaillée « *en tant que rythmicité (biologique, physiologique, psychologique, sociale) requérant la prise en compte de différences, d'un élève à l'autre* ²¹. »

Que peut représenter l'approfondissement d'un savoir en arts plastiques ²²? Cette question sera au cœur d'une autre contribution. Sans doute, nous faudra-t-il repenser la position de notre discipline entre « *pédagogie de l'expression spontanée* » et « *pédagogie des préalables* », ou, à l'instar de Philippe Meirieu ²³ en 2013, dépasser cette opposition.

²¹. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 156.

²². « *Nul doute aussi qu'il soit plus fécond de s'orienter dans la perspective d'une formation spirale et non scalaire [19], et de postuler pour une configuration des savoirs constellaire et non linéaire, mieux à même de prendre en charge la globalité et la fluidité du corpus qui nous occupe.* » Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, 1997 p. 44.

²³. MEIRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, Éditions ESF, 1996 p.95.

Une articulation conflictuelle et féconde

L'articulation du **projet-visée** et du **projet programmatique** n'est pas simple. Jacques Ardoino prévient que lorsque ces deux composantes « *convenablement distinguées, hiérarchisées, équilibrées l'une par rapport à l'autre, jouent effectivement ensemble, la réalisation des objectifs reste subordonnée à la prise en compte des finalités. Lorsqu'il n'en va pas ainsi, les objectifs et leur réalisation tendent vers l'insignifiance parce que désormais coupés de leur inspiration initiale.* »²⁴ Emportés par les rouages du **projet programmatique**, nous avons vite tendance à oublier ou négliger le **projet-visée**.

Pourtant l'enjeu en vaut la chandelle. Lorsque l'équilibre prend forme, le **projet d'enseignement** contribue non seulement à donner plus de cohérence et de sens à notre profession, mais encore davantage de confort.

Enfin, la prégnance d'un **projet d'enseignement**, la force et la clarté avec lesquelles il détermine l'exercice quotidien du métier, conditionnent le **projet de l'élève**. Mieux l'élève appréhende la philosophie qui fédère les propositions de travail de son enseignant, sa posture professionnelle, ses modalités d'évaluation..., mieux il s'autorise à construire son propre projet. Un **projet d'élève** qui peut prendre la forme d'un projet artistique ou l'inclure. L'un et l'autre participent à la construction de son orientation. Ils permettent à l'élève de se situer parmi les autres et dans le monde.

Retrouvez Éduscol sur



²⁴. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 153.

> ARTS PLASTIQUES

Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

Enseignement des arts plastiques et projet de l'élève

Cette ressource aborde le projet en arts plastiques du point de vue de l'élève dans les processus de l'apprentissage. Dans la relation difficile, voire antagoniste, que la création artistique entretient avec l'enseignement, quelle place occupent la notion de projet et les dynamiques complexes qu'elle engage ? Qu'en est-il du rapport entre le projet de l'élève et un projet de création artistique ; entre un projet d'enseignement et le projet de l'élève ?

Le projet apparaît comme une notion récurrente dans les textes officiels du secondaire. Nous n'en référerons qu'aux passages les plus emblématiques du cycle 4, nécessaires et suffisants pour envisager les différentes acceptations prêtées à ce terme. Cette ressource esquisse un état des lieux au regard duquel nous pourrons situer nos propositions.

Extraits du programme

« La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. »¹
« [...] dans les situations d'apprentissage, par l'encouragement de la démarche de projet en favorisant désir, intentions et initiative »²

Sommaire

- Introduction
- Que recouvre la notion de projet ?
- Temporalité ou Du temps à l'œuvre.
- Implication ou Le *je en jeu*.
- Altérité ou Quand l'autre s'en mêle.

1. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015. Extrait du programme d'arts plastiques du cycle 4.

2. Ibidem.

Introduction

Au collège, la notion de projet redevient centrale dans les programmes, en cohérence avec la place qu'elle occupe dans les programmes de lycée depuis 2001.

D'une manière générale, au niveau du volet 1, le projet est considéré comme un moyen pour amener l'élève à adopter des procédures adaptées ou pour développer sa créativité.³

Dans le domaine 2 du volet 2, il est mentionné comme support d'apprentissage du travail coopératif et collaboratif. La réalisation de projets artistiques est plébiscitée en ce qu'il mobilise des ressources diverses, notamment d'expression plastique et culturelle.⁴

Le texte du domaine 3 insiste sur la dimension interdisciplinaire du projet et sur sa vocation à soutenir la mise en œuvre des compétences acquises.⁵

Et c'est encore en tant que moyen que la réalisation de projets, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires, est sollicitée par le domaine 5 pour aider l'élève à se représenter le monde dans sa complexité et ses processus.⁶

Aussi, le domaine 1 et le domaine 5 mettent en avant le projet d'orientation de l'élève ou son projet scolaire et professionnel.⁷

Autrement dit, les parties communes à toutes les disciplines accordent trois fonctions essentielles au projet : motiver le travail collaboratif, soutenir les apprentissages et favoriser la création.

Mise en perspective de la notion de projet en arts plastiques au cycle 4

Dès son introduction, le chapitre consacré à l'enseignement des arts plastiques revient sur la nécessité de *projets pédagogiques transversaux*.⁸ Et plus spécifiquement, la notion de projet est l'objet d'une explicitation des compétences travaillées. Le texte distingue : le projet de l'enseignant (ou plus précisément son *projet de parcours de formation pour les élèves*) ; la *démarche de projet dans les situations d'apprentissage* ; les *projets d'exposition comme support pour travailler les questions de la mise en espace* ; le *projet dans le parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève*.⁹

3. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

4. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

5. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

6. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

7. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

8. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

9. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Parmi les quatre grandes compétences spécifiques aux arts plastiques, la seconde est entièrement consacrée à expliciter ce qui est sous-tendu par le fait de *mettre en œuvre un projet*.¹⁰ Les programmes précisent ainsi le processus impliqué par des projets artistiques (de la conception à la réalisation jusqu'à la présentation finale) et le positionnement de l'élève vis-à-vis de ces différentes étapes (initiative, autonomie, engagement, esprit critique, anticipation, adaptation...).

Enfin l'auteur des projets artistiques est reconnu comme *individuel ou collectif* et le professeur est considéré comme un *accompagnateur*.

Rappelons les programmes de lycée de 2001 qui développent plus avant le rôle dévolu à l'enseignant : « *Dans tous les cas, ce dernier accompagne et soutient l'engagement de l'élève, l'aide à établir et à formuler son projet, à lui donner l'envergure souhaitable ou à le réorienter en cas de difficulté* »¹¹.

Ainsi, la récurrence de la notion de projet dans les textes officiels de l'Éducation nationale instaure-t-elle avec force la place du projet dans l'enseignement, particulièrement en arts plastiques. Un état de fait qu'il convient d'interroger avec soin. Quels que soient le cadre et le niveau d'étude, toute formation artistique confronte, d'un côté, l'élève avec ses projets (qui ne sont pas nécessairement d'ordre artistique) et de l'autre côté, le projet d'enseignement d'une institution et de ses enseignants d'arts plastiques qui, à des degrés divers, repose largement sur une implication de l'élève dans un projet artistique.

Il apparaît donc souhaitable de préciser ce que signifie le terme de projet. À partir de quoi notre réflexion s'intéressera aux questions soulevées par la prise en compte d'un projet à caractère artistique dans le cadre de l'enseignement. Enfin, nous examinerons en quoi et à quelles conditions le projet de l'élève peut-il devenir l'objet d'un enseignement propice à la création artistique ?

Que recouvre la notion de projet ?

Étymologiquement, le terme projet provient du latin, *projectus*, de *projicere*, « *jeter en avant* ». Cette première indication suppose une géographie spatiale et temporelle : un ici et un maintenant (d'où l'on projette), un lieu ou un temps placé plus loin (*en avant*) et l'intervalle qui sépare ces deux points. Trois états qui peuvent aussi se définir en termes d'intention de départ, de parcours et de but. Polysémie que l'on retrouve quand on se demande où commence, où finit un projet dans le champ artistique ?

- S'agit-il d'une idée de ce que l'on va ou voudrait faire, une projection mentale sans autre réalité, rigoureusement abstraite, une *pure visée* ?
- S'agit-il d'une *projection formulée*, oralement, par écrit, ou par différents moyens visuels (esquisse, ébauche, étude...) ? En ce sens, le projet contient à la fois l'idée et sa formulation, un rapport complexe qui peut inverser l'ordre de causalité quand le travail de formulation génère l'idée¹² ;

¹⁰. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

¹¹. Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes des enseignements artistiques dans les classes de première des séries générales et technologiques, Option facultative*, Bulletin Officiel Hors Série N°3 du 30 août 2001. p.21.

¹². « *C'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche* » Pierre SOULAGES, 1953, cité dans Françoise JAUNIN, *Noir lumière, entretiens avec Pierre Soulages*, Lausanne, éditions La Bibliothèque des arts, 2002.

- S'agit-il de sa mise en œuvre, de son développement, de ses retours, ses tâtonnements, son rapport à l'imprévu, les recherches effectuées ? Le projet s'apparente alors au processus et à la démarche ;
- S'agit-il d'une *programmation* de ce que l'on envisage de faire, d'une planification de ce qui sera fait en fonction des *réalités matérielles*, techniques, environnementales, sociales et temporelles ?
- S'agit-il du *but* lui-même ? C'est la villa dont on dit qu'elle est le projet d'un architecte, mais c'est aussi le cas où le projet devient un but en soi. Par exemple, *Walking City* que Ron Herron a conçu 1963-64 au nom d'Archigraam, avait, dès le départ, vocation à rester à ce niveau de réalité. Ici, le projet est l'œuvre. Du reste, avec l'art moderne, les démarches, études, esquisses, ébauches... jusqu'aux strictes intentions¹³ ont également pu accéder au statut d'œuvre, non seulement par le regard et l'opération des conservateurs des musées, des commissaires d'exposition et des commissaires-priseurs, mais encore et d'abord par les revendications des artistes eux-mêmes.
- Suivant l'une ou l'autre de ces acceptations issues du domaine artistique, différents problèmes sont à envisager dès que l'on se situe dans le cadre contraignant de l'enseignement. Le caractère polymorphe, mouvant, imprévisible, personnel, voire intime, d'un projet de création artistique peut-il vraiment s'en accommoder sans y perdre son sens ?

Quand un élève expose son projet à son enseignant et à ses camarades, les risques encourus réclament d'être élucidés.

- L'élève peut refuser plus ou moins consciemment que les autres accèdent au « jardin privé » de son projet et rejeter l'échange ou s'en échapper par unurre quelconque. Ce sentiment d'*intrusion* engendre fréquemment une rétraction nuisible au travail d'enseignement.
- L'enseignant peut transférer ses propres représentations ou désirs sur ce que l'élève projette de faire. Un phénomène qui risque d'entraîner une forme de *détournement*, voire de *dépossession* du projet.
- Inversement, l'élève peut involontairement subordonner ses propres projets aux attendus ou prétendus attendus du professeur. Surtout quand elle n'est pas reconnue comme telle, cette identification menace d'aboutir à une forme d'*assujettissement a priori* défavorable à l'acte de création.
- Lorsque l'élève doit communiquer son projet, le rendre intelligible aux autres et à lui-même, il s'expose à réduire la dimension vivace, obscure, diffuse, inconsciente, inconcevable de son projet en une formulation dicible, disciplinée, présentable, préconçue. Le processus de création est alors susceptible de se figer, de s'assécher ou plus exactement de se réduire au seul *processus secondaire*¹⁴. Contrairement au but escompté, la prise en compte du projet artistique de l'élève dans le cadre de l'enseignement encourt ainsi un effet de *conformité*.
- D'une manière plus générale, conférer au projet artistique des élèves une place centrale dans le travail d'enseignement pousse à le réifier et par voie de conséquence à l'instrumentaliser. Une *instrumentalisation* qui s'inscrit, chemin faisant, dans une dynamique managériale de la pédagogie « *plus soucieuse de stratégie et de cohérence que de signifiance* » fustige Jacques Ardoino¹⁵. Et Francis Imbert d'enfoncer le clou en dénonçant l'« *inflation d'une poiesis au détriment d'une praxis de plus en plus atrophie* ».¹⁶

¹³. 1- « *L'artiste peut réaliser la pièce* » ; 2- « *La pièce peut être réalisée par quelqu'un d'autre* » ; 3- « *La pièce ne doit pas nécessairement être réalisée* ». « Chaque proposition étant égale et compatible avec l'intention de l'artiste, la décision quant à l'état final de l'œuvre appartient à qui la reçoit en fonction du contexte dans lequel elle est reçue. » Lawrence WEINER Déclaration de 1968 reprise dans le cat. de l'exposition January 5-31, 1969 [Seth Siegelaub, New York] ; cf. Lucy R. Lippard, *Six Years : the Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972* (1973), Berkeley et Los Angeles, University of California Press, rééd. 1997, pp. 72 et 73.

¹⁴. EHRENZWEIG Anton, *L'ordre caché de l'art*, Paris, Gallimard, 1987.

¹⁵. ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'éducation*, PUF, Paris, 2000.

¹⁶. IMBERT Francis, *Pour une praxis pédagogique*, collection Pi, Matrice, Paris, 1985

- Est-ce en résistance à cette tendance que Samuel Aligand répond au sujet de son travail artistique : « *S'il y a de la cohérence ou pas... c'est pas mon affaire.* »¹⁷
- En revanche, quand le projet reste une pure visée, le risque essentiel consiste à rabattre le travail d'enseignement sur la dimension velléitaire du projet de l'élève, de « *faire des plans sur la comète* », de confiner l'approche de la création à son aspect cérébral, immatériel, illusoire et de passer à côté des questions proprement pratiques, plastiques, matérielles ; à côté de la part *poïétique* de la création telle qu'elle est entendue par Paul Valéry¹⁸ ou René Passeron¹⁹. Une chimérisation qui encourage les élèves en arts plastiques à précipiter, raccourcir voire annuler ce qui se joue entre l'idée, le faire et le réalisé.

Réification, détournement, assujettissement, conformité, instrumentalisation, chimérisation autant d'effets susceptibles de dissuader l'enseignant d'arts plastiques. Pourtant, malgré et avec les risques possibles, nous examinerons en quoi, à quelles conditions le projet peut devenir l'objet central d'un enseignement artistique.

À cette fin, nous considérerons la question du projet sous trois éclairages, la temporalité, l'implication du sujet et l'altérité.

Temporalité ou Du temps à l'œuvre.

« *Il sera bon de donner du temps au temps* »²⁰

La création spontanée ou l'enseignement instantané n'existent pas. Le temps inhérent au projet est indispensable à l'un comme à l'autre. Il permet le travail, la mobilité et la maturation. Si les durées paramétrées du temps social sont incontournables, il ne s'agit pas seulement de gérer ce temps mesurable, découpé, planifié, mais encore et d'abord de s'inscrire dans le temps ressenti, celui qui nous affecte, qui nous altère, celui qui engage notre rapport au commencement, au développement et à la fin. C'est du *processus* dont il est question. En ce sens, le projet permet justement de travailler sur l'espace temporel entre l'intention et le réalisé. Il est un moyen pour que l'élève puisse identifier, situer, interroger, déplacer ses représentations quant à ce qu'il projette de faire, quant à la relation idée/réalisation, quant à ses manières habituelles de procéder. La maîtrise envisageable, ce qui s'enseigne, n'est pas de l'ordre du contrôle, mais davantage d'une familiarité avec la complexité, avec les conflits internes au travail de création artistique, avec les tiraillements entre *l'intention de faire et l'attention au faire et au fait*.

Le temps du projet donne à la création son histoire. Une histoire dans laquelle l'enseignement joue son rôle, un laps de temps qui se donne comme un intermédiaire, un support de réflexion non seulement entre l'intention et la réalisation, mais encore entre l'auteur, ses camarades et l'enseignant. Le travail autour du projet – qui n'est pas seulement le fait de l'enseignant, mais de l'ensemble du groupe et prioritairement de l'auteur lui-même – aura essentiellement pour visée de questionner les *procédures*, les automatismes modélisés, souvent « désémantisés » qui enkystent les enjeux artistiques. Travailler sur le temps du projet constitue une rare occasion de redonner du sens aux opérations, de réinventer de l'histoire à ce qui se réalise.

¹⁷ ALIGAN Samuel, entretien avec... dans le cadre de l'exposition *Théories de la pratique* à la galerie Art & Essai du 9 juin au 18 juin 2010 à l'université de Rennes 2.

¹⁸ « *Les œuvres de l'esprit sont le résultat d'un travail, d'un faire, d'une activité, voire d'une fabrication, processus qui comporte son côté matériel, de même qu'une technique qui le rend possible.* » VALERY Paul, *Cahiers II*, Paris, éd. Gallimard, 1974, p. 997.

¹⁹ PASSERON René, *Recherches poïétiques*, Paris, éd. Klincksieck, 1975

²⁰ CERVANTES Miguel de, (trad. Jean Canavaggio), *Don Quichotte*, II (1615), dans *Œuvres romanesques complètes*, I, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 2001 p. 1409

La temporalité du projet et sa réussite mettent en tension l'urgence fertile à la création (qui souvent désinhibe), le temps imparié par la durée des séances (qui est très relatif selon l'âge), l'implication des élèves et leur motivation pour la nouveauté... C'est un dosage habile à trouver qui donne un rythme et permet à la fois application et implication.

Implication ou Le je en jeu.

Parce que le projet est un espace vacant où tout est possible, où tout est modifiable, il favorise l'implication de l'élève. Il l'aidera à *mettre en jeu* ses affects, ses préoccupations, ses expériences, ses connaissances, ses aspirations. Parce qu'il est jeu, parce qu'il est terrain d'explorations, le projet autorise l'élève à passer du statut d'*acteur* à celui d'*auteur*. Si l'acteur est toujours, plus ou moins explicitement, porteur de sens, l'auteur est source et producteur de sens.

Si les péripéties, les balbutiements, les ratures qui ont précédé et permis l'accomplissement d'une œuvre intéressent le collectionneur, le chercheur²¹ ou l'artiste lui-même c'est sans doute parce qu'ils dévoilent une pensée en acte, ou plus exactement ce qui s'implique dans le faire, ce qui est en projet.

Autant *source* que *moyen de connaissances*, l'implication provoquée par le projet de création de l'élève favorise la découverte, acquiert une dimension *heuristique*.

Altérité ou Quand l'autre s'en mêle.

« A. Caractère de ce qui est autre. S'oppose à identité.

B. Spécialement chez Renouvier, caractère de ce qui est autre que moi »²²

Amener l'élève à dépasser le stade de la pure visée, à donner une forme visible à son projet, à le matérialiser, c'est l'engager dans des problèmes de forme et de matière. S'engage alors une confrontation au médium, à sa malléabilité, à sa plasticité, à ce qui est produit et qui fait face, qui interroge. Une résistance, un questionnement qui confèrent au projet, en tant qu'objet, le statut d'une *altérité*. Quelque chose d'autre que ce à quoi l'on s'attend, qui déborde la sphère de nos représentations. En ce sens, le projet devient le support d'une *pratique réflexive*. Au sujet de ses carnets, Patrick Hebrard parle de « *machine à penser* »²³. Le faire comme vecteur de la pensée.

Passer de l'intention au dire ou à l'écrit, de l'intention au visible, à la trace, c'est aussi en faire l'objet d'un partage avec d'autres. D'autres, élèves et enseignants, vont pouvoir l'entendre, le voir et en parler. Ceux-ci, surtout s'ils pratiquent eux-mêmes, ne sont jamais indifférents à ce qu'ils voient, entendent et font. Ils sont en relation, et comme tels, ils en sont affectés (pour reprendre le terme de Jeanne Favret-Saada²⁴). Parce que le tissu des interactions constituant la pratique pédagogique est de l'ordre de l'intersubjectivité, il n'est jamais de neutralité, bienveillante ou non, d'objectivité pure.

²¹. LOURAU René, *Le Lapsus des intellectuels*, Toulouse, Privat, 1981.

²². LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1926, éditions Quadrige, 2002 p.39.

²³. HEBRARD Patrick, *entretien avec ...dans le cadre de l'exposition Théories de la pratique à la galerie Art & Essai du 9 juin au 18 juin 2010 à l'université de Rennes 2.*

²⁴. FAVRET-SAADA Jeanne, *Etre affecté*, in Gradhiva, n°8, 1990.

Nous l'avons vu tout à l'heure, l'implication de l'enseignant risque de générer des *projections* sur le projet de l'élève et apparaître comme une nuisance, un « bruit » parasitant le travail de l'élève. Nous ne croyons pas pouvoir éviter ce risque, mais nous pensons que le risque mérite d'être couru.

Car l'intersubjectivité propre à la relation élève/enseignant et élève/élèves peut aussi être envisagée, pour l'auteur, comme une opportunité féconde de bénéficier d'une *mutualisation* et d'une *émulation*, qui l'aideront à dépasser ses conceptions premières.

Il y a là, un vecteur de distanciation qui répond à l'implication entrevue tout à l'heure. Deux dynamiques essentielles soutenues et comprises par le projet.

> ARTS PLASTIQUES

Arts plastiques et numérique

Quelques repères pour situer et actualiser la question du numérique dans l'enseignement des arts plastiques

Cette ressource vise à situer l'actualisation du numérique dans le programme. Elle présente, sommairement, des liens entre le numérique dans la création en arts plastiques et les grandes problématiques transversales soutenues par les questionnements du programme. Elle propose ainsi quelques jalons pour se situer dans une double histoire :

- l'une relève – à partir de repères non exhaustifs – en quoi l'art de notre temps est travaillé et travaille les questions et les possibilités artistiques induites par « les nouvelles technologies » (l'électronique, la cybernétique, l'informatique, le numérique...);
- l'autre revisite – sereinement – les rendez-vous effectifs ou parfois manqués entre l'enseignement des arts plastiques, l'informatique et désormais la notion de numérique (sont ainsi brièvement considérés les effets de ces technologies sur des objectifs institutionnels de formation pour les élèves comme dans les pratiques des professeurs).

En grande partie, cette ressource s'appuie sur les contenus d'une lettre [Tic'Edu en arts plastiques](#), produite en 2014 et publiée en deux parties : L'histoire de l'art numérique¹, Nous en recommandons vivement la lecture. Elle cite également des travaux de Jocelyne Quelô² et Nicolas Thély³ sur l'art numérique.

1. « Cette nouvelle Lettre TIC'Édu consacre un dossier à une histoire récente, celle de l'art numérique. Au-delà de la gageure d'un tel projet, il s'agit de préciser les jalons chronologiques, artistiques, théoriques et esthétiques essentiels, pour comprendre les pratiques et les enjeux apparus, mis en œuvre et questionnés dans le champ des arts plastiques, des 20^e et 21^e siècles. Cette sélection de ressources en ligne et livresques, sans volonté d'exhaustivité, a pour objectif d'apporter son soutien aux enseignants d'arts plastiques dans la construction de leur enseignement. Ce numéro a été préparé par Denis Dufour, interlocuteur académique pour les nouvelles technologies de l'académie de Limoges. »

2. Jocelyne Quelô est directrice de l'Espace Jean-Roger Caussimon (Tremblay-en-France) où elle explore les croisements entre médiation, pédagogie, appropriation et art numérique.

3. Nicolas Thély est Professeur des universités en art, esthétique et humanités numériques à l'Université de Rennes 2.

Extraits du programme

« Le cycle 4 introduit une approche plus spécifique des évolutions des arts plastiques à l'ère du numérique. Toutefois, les apprentissages ne se confondent pas au collège avec un enseignement isolé d'un art numérique. Les professeurs créent les conditions matérielles et didactiques d'un recours au numérique à travers des outils, des supports, des applications accessibles et des pratiques variées. Il s'agit de faire appréhender aux élèves le numérique comme technique, comme instrument, comme matériau qui se manipule et s'interroge dans une intention artistique, et donc non strictement dans des usages plus poussés des logiciels de traitement des images. »⁴

- « La représentation ; images, réalité et fiction :
[...] La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique : les incidences du numérique sur la création des images fixes et animées, sur les pratiques plastiques en deux et en trois dimensions ; les relations entre intentions artistiques, médiums de la pratique plastique, codes et outils numériques. »⁵
- « La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre :
[...] Le numérique en tant que processus et matériau artistiques (langages, outils, supports) : l'appropriation des outils et des langages numériques destinés à la pratique plastique ; les dialogues entre pratiques traditionnelles et numériques ; l'interrogation et la manipulation du numérique par et dans la pratique plastique. »⁶
- « L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur :
[...] Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques : les évolutions repérables sur la notion d'œuvre et d'artiste, de créateur, de récepteurs ou de public ; les croisements entre arts plastiques et les sciences, les technologies, les environnements numériques. »⁷

Sommaire

- Introduction
- Un art numérique ? Seulement aujourd'hui ?
- Des interactions entre numérique et arts plastiques : ne pas perdre de vue quelques notions « historiques » et les « problématiques » structurantes de l'approche des œuvres
- L'art numérique en trois questions, par Jocelyne Quelo : quelle place pour la création, les pratiques et les usages au centre de cette mutation (numérique de l'art) ?
- Numérique et enseignement des arts plastiques : évolution des arts plastiques à l'ère du numérique, intersections, parallélismes, divergences... entre création et enseignement artistique

4. Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

5. *Ibidem*

6. *Ibidem*

7. *Ibidem*

Introduction

On pourrait considérer que les buts, contenus et compétences liés au numérique en arts plastiques, tels qu'exprimés par ce nouveau programme, forment une rupture ou soulèvent de nombreux obstacles. Pour les professeurs, il s'agit en effet d'aborder avec les classes – donc pour et avec les élèves – un questionnement sur l'évolution des arts plastiques à l'ère du numérique, de considérer que la création artistique numérique est aujourd'hui un des champs de pratiques des arts plastiques⁸, d'investiguer les dialogues entre le numérique et de grandes problématiques artistiques.

Le sentiment de rupture comme l'identification des obstacles⁹ possibles peuvent interroger des professeurs se sentant inégalement outillés des technologies ou savants de la notion de numérique. Toutefois, l'enjeu n'est pas de tout connaître d'emblée, mais bien d'engager – progressivement – un processus professionnel de reconnaissance des questions qui se posent en la matière aux arts et à l'enseignement des arts plastiques. Il faut se rassurer et ici nous rappeler que ce n'est pas la première fois qu'un domaine ou un champ ou un objectif appelant divers transferts et découvertes de savoirs s'affirme dans la discipline. Ainsi, pour rappel, en 1998 l'architecture constituait pour la première fois au collège un bloc complet d'objectifs pour la classe de 3^e. Les enseignants d'arts plastiques – dans une première phase – s'étaient déclarés peu à même de se saisir des quelques problématiques architecturales sous-tendues. Pourtant, assez rapidement, transposant à partir de leurs acquis dans l'investigation même des arts plastiques, capitalisant sur les notions plasticiennes les plus en mesure de faire comprendre aux élèves l'espace et les processus de l'architecture, les professeurs développaient dans les classes des situations d'apprentissage résolument tournées vers les pratiques et la culture architecturales. La discipline était ainsi concrètement « entrée » en architecture, domaine pourtant présent comme option depuis les origines du Capes et l'agrégation.

Le nouveau programme d'arts plastiques pour le cycle 4 accorde une place à la fois renouvelée et renforcée au numérique. Les approches à conduire ne limitent pas les usages du numérique aux dimensions pédagogiques (comme moyens et supports de la pédagogie) ou instrumentales (les logiciels, les appareils, les outils pour produire) ; elles visent à ouvrir sur l'appropriation du numérique dans la création artistique de notre temps¹⁰. Il suffit en effet d'observer le champ de l'art contemporain pour y déceler diverses traces de l'irruption, à différents niveaux, des moyens numériques dans les œuvres, comme des questions que pose ou permet le numérique dans les processus artistiques. On y rencontre aussi l'émergence de pratiques intégralement numériques.

⁸. À partir du cycle 4, aux champs des pratiques bidimensionnelles (graphiques et picturales), tridimensionnelles (sculpturales et architecturales), se précisent les pratiques artistiques de l'image fixe et animée abordées de manière liée au cycle précédent : les pratiques artistiques de l'image fixe et animée (photographiques et vidéo), les pratiques de la création artistique numérique.

⁹. Les enseignants d'arts plastiques peuvent se sentir démunis face aux orientations relatives au numérique : ne pas être suffisamment équipés, ne pas être suffisamment maîtres des logiciels et des appareils numériques, ne pas être suffisamment instruits d'une culture des arts numériques... Mais, si toutes les salles ne permettent pas dans leurs équipements et leur disposition d'embrasser toutes les pratiques numériques possibles avec des élèves, pour autant une culture artistique numérique peut se diffuser.

¹⁰. Si des professeurs ne sont pas au fait de toutes les créations et artistes « numériques » en arts plastiques ou dans des domaines associant des arts différents et des technologies diverses, la plupart des problématiques repérables rejoignent les questionnements transversaux du programme. Enfin, depuis la seconde moitié du XX^e siècle, les croisements ont été nombreux entre les arts plastiques et les « nouvelles technologies », lesquelles incluaient rapidement les possibilités de l'électronique, des programmations, de l'informatique... Il y a donc une certaine antériorité de la question dans l'histoire de l'art du XX^e siècle à nos jours.

Un enseignement actualisé des arts plastiques ne peut rester à côté de ces enjeux. Si les pratiques artistiques numériques ne résument pas à elles seules (ou s'accaparent) la notion d'art contemporain, elles sont un des facteurs du « contemporain » de l'art. Si l'enseignement des arts plastiques a bien toujours comme ambition de permettre aux élèves d'accéder et de comprendre l'art de leur temps, qu'il incarne en quelque sorte dans l'École une didactique de l'art contemporain – ce que nous pensons, affirmons, soutenons, et à quoi nous travaillons –, il faut alors en toute cohérence sensibiliser les élèves au contemporain numérique de l'art (donc des arts plastiques). Il importe de les équiper des moyens d'une pratique créative et critique en la matière. Au-delà même de préoccupations artistiques en lien au numérique, c'est aussi une contribution aux enjeux de « l'éducation aux médias et à l'information », précisément enrichie de pratiques sensibles et réflexives.

Des questions se soulèvent, que nous référerons en partie aux travaux de Nicolas Thély¹¹ sur l'idée de « production esthétique du regard » : doit-on en art (dans un enseignement artistique) définir le numérique comme un médium parmi d'autres ? Ou bien appréhender le numérique dans son pouvoir de transformer le regard, ainsi le saisir à la fois comme un matériau artistique et un processus participant aux évolutions comme aux transformations de l'idée d'œuvre ? Donc, pour repandre deux approches de Thély : considérer en soi un art numérique¹² ? Ou se demander comment l'art (les arts plastiques) est (sont) travaillé(s) par le numérique ?¹³

Les orientations du programme optent pour le second versant des questions : « Il s'agit de faire appréhender aux élèves le numérique comme technique, comme instrument, comme matériau qui se manipule et s'interroge dans une intention artistique ».

¹¹. Nicolas Thély, *Le tournant numérique de l'esthétique*, Paris, Éditions publie.net, collection Critique & Essai, 2012.

¹². « On désigne par "art numérique" tout art réalisé à l'aide de dispositifs numériques – ordinateurs, interfaces et réseaux. Cette définition reste technique et générique. Elle englobe les multiples appellations désignant des genres particuliers de l'art numérique, comme l'art virtuel, l'art en réseau, le cyberart, etc. Historiquement, elle succède, sans les rendre obsolètes, aux appellations précédentes d'"art à l'ordinateur" et d'"art informatique", toutes deux confondues dans les expressions computer art ou encore "art électronique". Alors que la première appellation insistait sur la machine ordinateur, la seconde faisait plutôt référence à la science en plein développement sous-tendant cette technologie : l'informatique (computer science). Cette dernière met l'accent sur l'extension de la technologie numérique à la quasi-totalité des activités techniques humaines. Il n'y a toutefois pas de contradiction entre ces trois termes. Entre les œuvres à l'ordinateur des années 1960 et les œuvres numériques du début du XXI^e siècle, on ne relève pas de différence radicale, mais l'évolution de la technologie a contribué à la naissance de nouveaux types d'œuvres et de nouveaux modes de réception artistique. » (Extrait d'un article d'Edmond COUCHOT, « NUMÉRIQUE ART », Encyclopædia Universalis [en ligne]. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/art-numerique/>).

¹³. Art numérique ? ou Comment l'art est travaillé par le numérique ? Nous citons ici un extrait du propos introductif de l'ouvrage de NICOLAS THÉLY, *LE TOURNANT NUMÉRIQUE DE L'ESTHÉTIQUE*, ÉDITIONS PUBLIE.NET, COLLECTION CRITIQUE & ESSAI, 2012. « Je m'interroge plus précisément sur les manières de faire des artistes, les conditions de l'acte de création, de promotion et de carrière de leurs œuvres. Je m'interroge également sur les conditions d'émancipation du quidam avec les technologies qui sont mises à sa disposition, comment ses productions, dites amateurs, et leurs visibilités conduisent-elles à une redistribution du visible et des références culturelles ? Je porte aussi un vif intérêt au quotidien de la recherche et à la manière dont nos environnements de travail ont évolué avec l'utilisation de l'outil informatique. Je reste toujours aussi étonné de voir comment un simple moteur de recherche créée en 1998 dans l'ouest américain a perturbé de manière irréversible la fréquentation de la connaissance, les critères de scientifiticité et l'accès au savoir.

Toutes ces questions invitent à penser le numérique dans l'art, les pratiques culturelles et la production et circulation du savoir, c'est-à-dire à interroger la présence silencieuse ou spectaculaire du numérique, à débusquer les procédures invisibles de la technologie. Or il s'avère, qu'en France notamment, en arts et esthétique plus précisément, nombreux sont les artistes et les théoriciens concernés de près par ces questions qui ont eu, et ont encore, la fâcheuse tendance à traquer la spécificité du médium, à parler d'art numérique et de net art pour qualifier leurs pratiques. On peut comprendre cette tendance par le fait que la technologie inquiète, interroge, et que les institutions et les néophytes attendent et réclament des définitions, espèrent l'arrivée d'un système philosophique qui viendrait subsumer ces bouleversements contemporains et justifier les pratiques qui sont hors-cadre et fondamentalement hybrides. Au bout du compte, cette douteuse course à la théorisation tous azimuts a produit en arts, notamment en France, un champ théorique sans réelle dynamique de discussion, tournant sur lui-même, à l'écart des grands enjeux esthétiques et philosophiques contemporains. Il faut bien reconnaître, toutefois, que du côté de l'esthétique et de la philosophie de l'art continentale et anglo-saxonne, le numérique est souvent perçu comme une innovation technologique difficilement cernable qui produit d'autres images, celles calculées informatiquement, et qui ont pour propriété d'être interactive, virtuelle et immatérielle. »

Un art numérique ? Seulement aujourd’hui ?

L'électronique, l'informatique, le numérique... sont présents depuis longtemps dans le champ élargi des arts plastiques. On pourrait en repérer même des « sources », au-delà des arts plastiques, dans les filiations de la notion « d'art total »¹⁴ aux ères de l'électricité, de l'électromagnétisme, de la cinétique, de l'électronique, de l'informatique... : les créations associant notamment en arts plastiques des sons, des lumières, des formes, de l'espace (mais aussi du mouvement, des processus divers liants, par exemple, des univers culturels et naturels...).

Quelques repères (possibles) pour caractériser des pratiques artistiques aux ères de l'électricité, de l'électromagnétisme, de la cinétique, de l'électronique, de l'informatique...

(Sources, en partie, Jocelyne Quelo, *L'art numérique en trois questions*)

- **Un art « génératif » :**

- Des règles langagières, un programme informatique, une machine... qui, avec une certaine autonomie, entraînent la création d'une œuvre d'art issue de ce procédé.

- **Un art multimédia :**

- L'utilisation simultanée de plusieurs médias (bien souvent mis en œuvre ou piloté par les moyens de l'informatique).

- **Un art multi sensoriel :**

- Simultanément l'action gestuelle, la perception tactile, la perception auditive et la perception visuelle (souvent sollicitées dans les compositions ou les installations mettant en œuvre les possibilités du numérique).

- **Un art de l'interaction :**

- L'œuvre est dynamique, elle réagit à son public et/ou à son environnement (on évoquera ici toutes les interactions entre le spectateur, l'œuvre et l'environnement par les ressources technologiques du numérique).

- **Un art comportemental :**

- Des œuvres basées sur l'intelligence et la vie artificielles, dotées d'un comportement autonome et sensibles à leur environnement.

Des « courants artistiques » qui sous-tendent ces caractéristiques :

L'art cybernétique... À titre d'exemple :

- Nicolas Schöffer, *CYSP 1*, 1956 ([première sculpture spatiodynamique et cybernétique](#)).
- Nicolas Schöffer, *Tour cybernétique*, 1961, Liège.

Art cinétique... À titre d'exemple :

« Nous voulons intéresser le spectateur, le sortir des inhibitions, le décontracter. Nous voulons le faire participer. Nous voulons le placer dans une situation qu'il déclenche et qu'il transforme. Nous voulons qu'il s'oriente vers une interaction avec d'autres spectateurs. Nous voulons développer chez le spectateur une forte capacité de perception et d'action. » GRAV¹⁵, 1960.

- Francisco Sobrino, [Structure permutationnelle](#), 1962.
- Frank-Joseph Malina, 1966, voir un film *Frank-Joseph Malina, Peinture cinétique*, 1966. [Fondation Daniel Langlois](#). Collection de films sur Frank J. Malina

Art vidéo... À titre d'exemple :

- Nam June Paik, [Musique de télévisions](#), 1963, Dusseldorf.
- Nam June Paik, [Magnet television](#), 1965.
- Nam June Paik, [TV Buddha](#), 1974.



- [Portapak Sony](#), 1965 (la mise au point du Portapak Sony rendant transportable par un individu seul l'enregistrement vidéo des images aura de grandes conséquences sur le développement de l'image électronique dans les pratiques de l'art vidéo).

Immersion, interactivité... À titre d'exemple :

- Dan Graham, [Time delay room](#), 1974.
- Jeffrey Shaw, Legible City, [Responsive Environment](#), 1988-91.

Art informatique, environnement virtuel... À titre d'exemple :

- [Véra Molnar](#), 1968 (pionnière de l'art informatique)
- Maurice Benayoun, [World Skin, Cave Installation](#), 1997.

Net art... À titre d'exemple :

- [Jodi, collectif](#), 1995 : Joan Heemskerk et Dirk Paesmans

Interactions sociales génératrices d'œuvres... À titre d'exemple :

- [HP Process](#), 2012

Dialogues entre numérique et pratiques traditionnelles... À titre d'exemple :

- Barry x-ball, [Envy](#), 2008-2011, Onyx mexicain.

Des interactions entre numérique et arts plastiques : ne pas perdre de vue quelques notions « historiques » et les « problématiques » structurantes de l'approche des œuvres

Des liens avec des notions « historiques » en arts plastiques (champ de création et enseignement) :

- Œuvre et écrans
- Numérique et installations
- Performances et numérique
- Œuvre et métissages numériques et pratiques « traditionnelles »
- ...

Des liens avec des problématiques repérables dans les questionnements des programmes :

- Espace et temps de l'œuvre numérique/à l'ère du numérique
- Œuvre, artiste, spectateur dans « l'art numérique » et dans l'art à l'ère du numérique
- Statut de l'œuvre et de l'auteur à l'ère du numérique
- ...

L'art numérique en trois questions¹⁶, par Jocelyne Quelo : quelle place pour la création, les pratiques et les usages au centre de cette mutation (numérique de l'art) ?

Sont ici repris des éléments d'une conférence¹⁷ de Jocelyne Quelo, *L'art numérique en trois questions*.

1. Qu'est-ce que l'art numérique au XXI^e siècle ?
2. De quels héritages les pratiques artistiques qui s'en revendiquent ont-elles bénéficié ?
3. Quelle place pour la création, les pratiques et les usages au centre de cette mutation ?

« Par les technologies, l'art s'est affranchi de ses cadres de création et de diffusion et en a créé et investi de nouveaux. En remettant en question intentionnellement ou non certaines conceptions établies, cela a valu à un art technologique de voir naître en même temps que lui son milieu spécifique. Cette rencontre vous propose un voyage subjectif à travers des œuvres, répertoriées selon trois questions : quelle histoire ? Quelles pratiques ? Quels enjeux ? »¹⁸

Les composantes de cette conférence étaient ensuite mises en forme sous Prezi (voir note de bas de page).

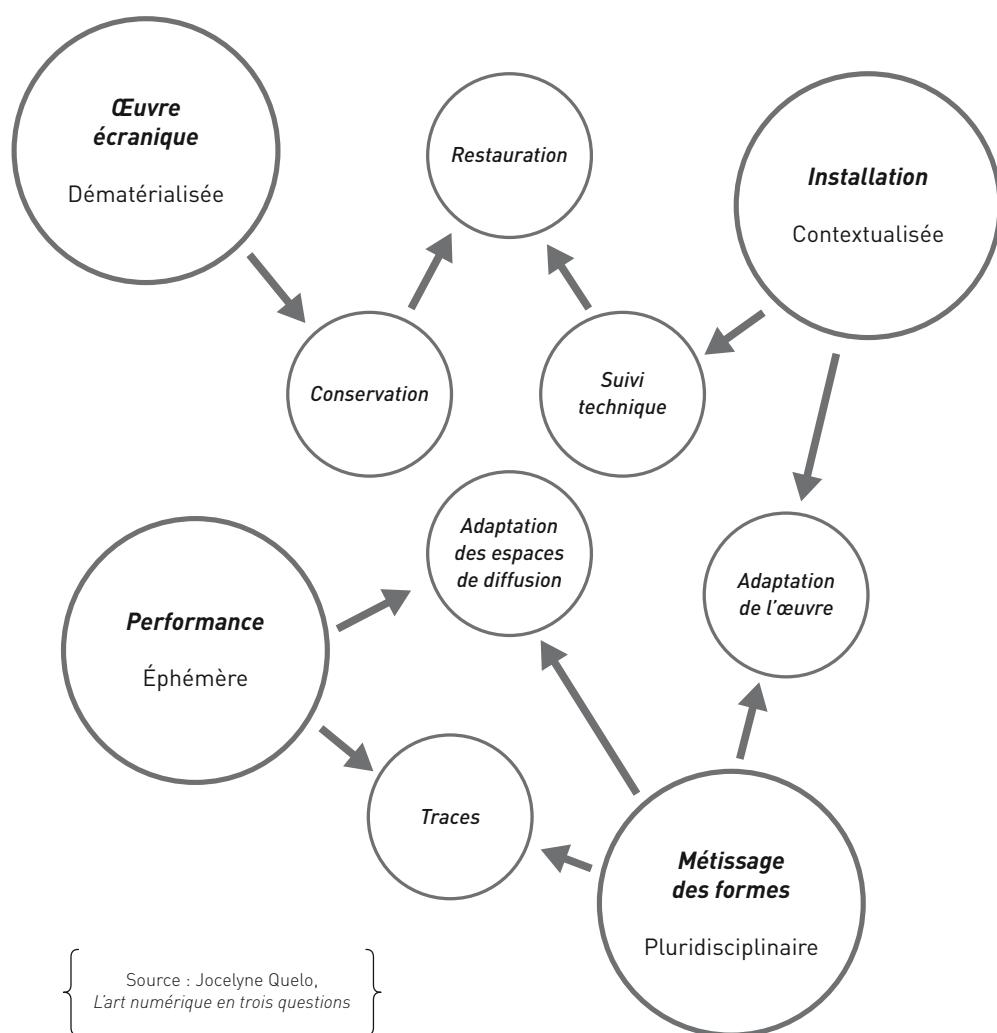
16. Source : <http://jocelynequelo.fr/?L-art-numerique-en-trois-questions>
Voir également : <https://prezi.com/d8npmteankua/lart-numerique-en-trois-questions/>

17. À l'invitation de Féé d'Hiver, Embruns ; à la Bibliothèque francophone multimédia de Limoges ; à l'EPN de la Communauté de communes du Pays de Livarot.

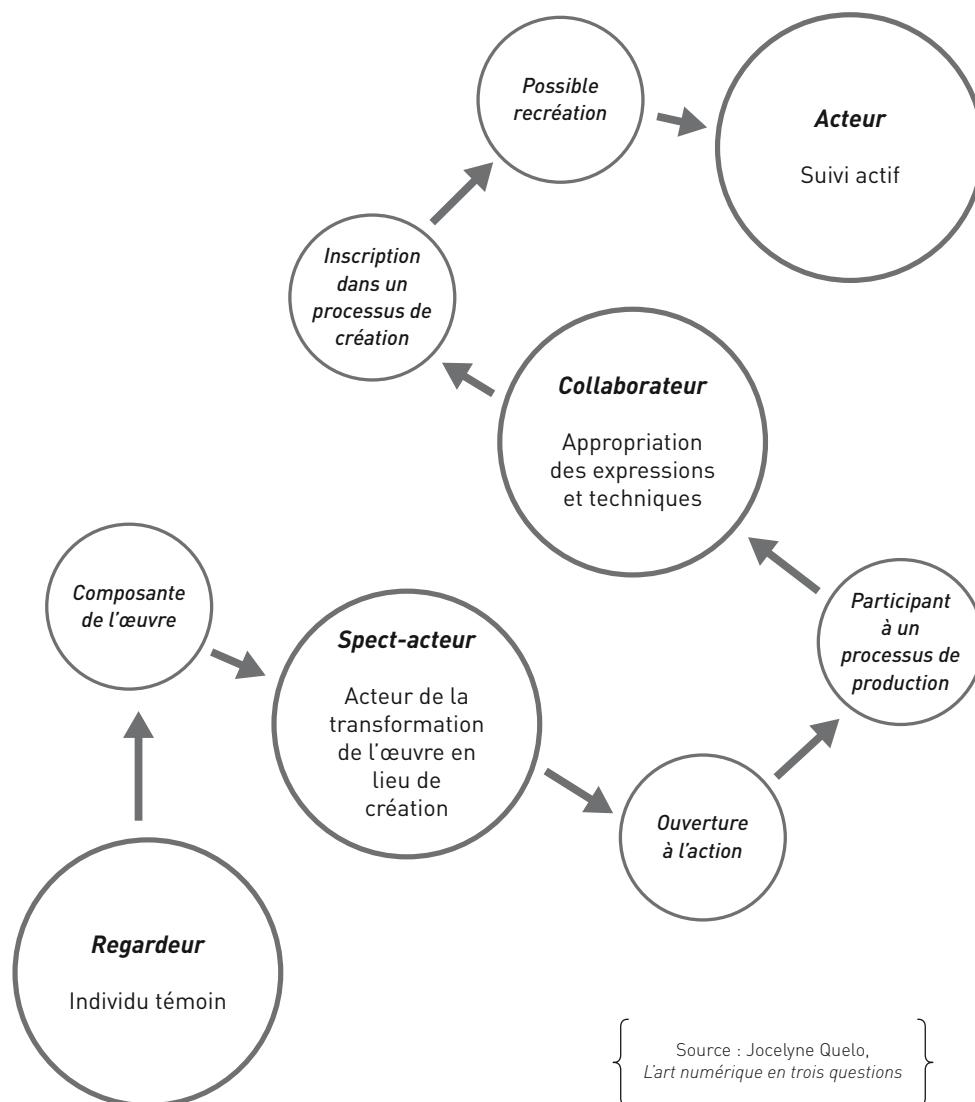
18. Jocelyne Quelo : *L'art numérique en trois questions*.

Le troisième temps de cette conférence (Quelle place pour la création, les pratiques et les usages au centre de cette mutation ?) était étayé de trois schémas donnant lieu à un document de présentation. Ils sont par commodité reproduits ci-dessous. Ils ne constituent pas une prescription pédagogique. Ils sont une invitation à explorer, dans la perspective de l'enseignement, quelques questions soulevées par le numérique dans l'art ou à revisiter nombre de problématiques émergées dans l'art au XX^e siècle sous l'angle de leurs prolongements et renouvellements à l'ère du numérique.

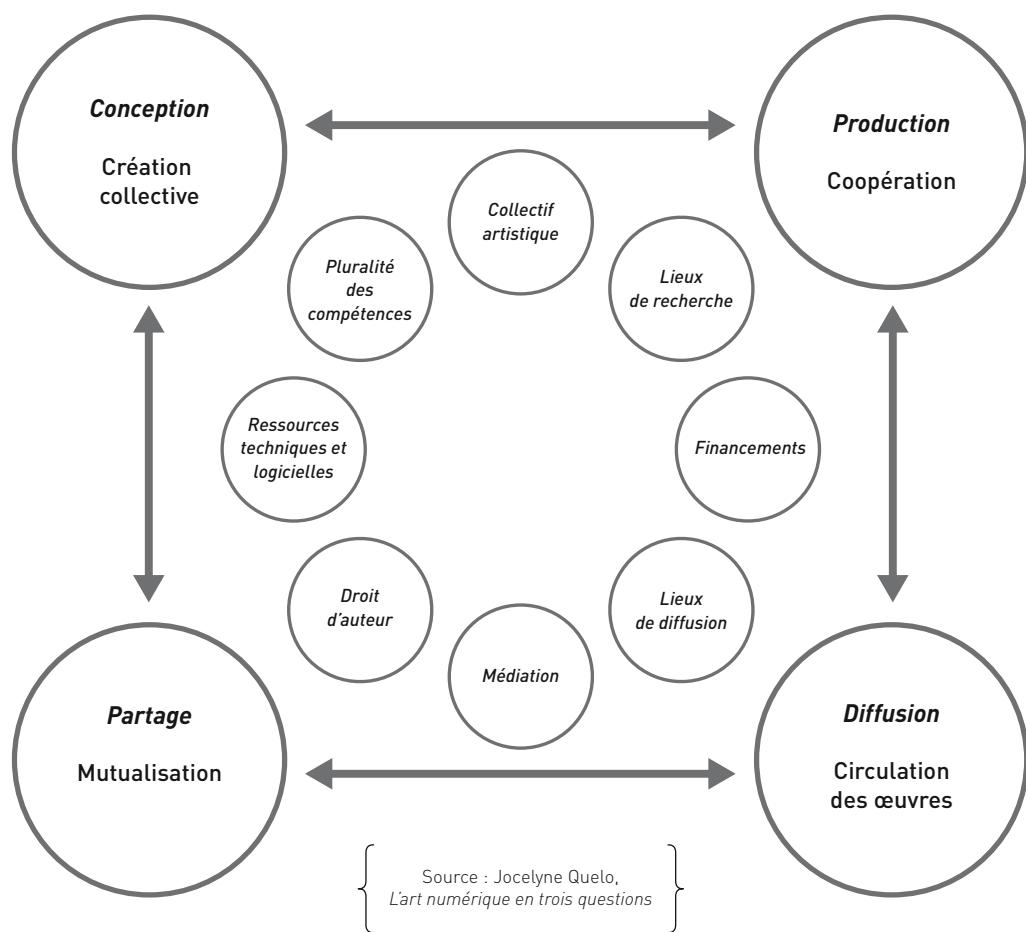
Espace et temps de l'œuvre numérique/à l'ère du numérique



Œuvre, artiste, spectateur dans « l'art numérique » et dans l'art à l'ère du numérique



Statut de l'œuvre et de l'auteur à l'ère du numérique



Numérique et enseignement des arts plastiques : évolution des arts plastiques à l'ère du numérique, intersections, parallélismes, divergences... entre création et enseignement artistique

Les liens entre l'enseignement des arts plastiques et l'informatique/le numérique forment déjà une assez longue histoire que l'on peut retracer au détour des indications des préambules ou des introductions de quatre générations de programmes.

Les programmes de 1978

Le texte porte le premier élargissement du champ des arts plastiques dans la définition même de la discipline dans ses textes de programme.

« Elle [l'éducation artistique] s'appuie surtout sur la musique et les arts plastiques dans un sens très large, n'excluant a priori aucune des manifestations qui s'adressent aux sens tactile et visuel ».

Précisément, l'appellation de « nouveaux modes de production des images » s'appuiera ensuite sur ces bases, étant beaucoup reprise et associant diverses pratiques de l'image intégrant les technologies.

Le programme de 1988

Il devait accentuer l'intégration des « techniques nouvelles », dont l'informatique, dans le champ de la discipline, en les situant précisément dans la production des « nouvelles images » :

« Il [le champ d'investigation de la discipline] se réfère aux productions artistiques du passé et du présent, aux images fournies par les médias, aux objets, à l'architecture, à l'urbanisme, etc. Des techniques nouvelles interviennent, productrices de nouvelles images : photographie, vidéo, cinéma, informatique. »

Les programmes du collège de 1996-98

Cette orientation y était confirmée en l'intégrant dans le champ même de référence de la discipline :

« L'enseignement des arts plastiques couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. Peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie ainsi que les nouveaux modes de production des images et les nouvelles attitudes artistiques, relèvent aujourd'hui du travail des arts plastiques... »

Les programmes de 2008

Ils faisaient apparaître le terme numérique :

« Il [l'enseignement des arts plastiques] apporte les moyens de comprendre la nature des faits artistiques repérables en arts plastiques, en architecture, dans les domaines des images fixes et animées et des productions numériques. »

Pour autant, les rattachements de l'informatique/du numérique à la discipline ont été pensés dans des intentions diverses selon les époques. Ils apparaissent entre continuité d'un mouvement et césures conjoncturelles :

- Souvent liés à l'évolution des contenus disciplinaires : actualisation régulière poursuivant le travail d'invention même du concept d'arts plastiques comme enseignement ;
- Assez fréquemment inférés par les transformations des réponses de l'École aux attentes de la société : politique éducative constamment élargie dans ses finalités, création de nouveaux enseignements (cinéma-audiovisuel, histoire des arts...), développement des « éducations à... » (dont, dans une certaine mesure, l'éducation artistique et culturelle) ... ;
- Parfois accentués ou accélérés par des opportunités politiques ou de convergences d'intentions : concordance de temps entre conceptions portées par l'Inspection générale et commande de programmes, impulsion par exemple du Plan de cinq ans pour les arts et la culture en 2000 ;
- Régulièrement travaillés par des enjeux de positionnements dans la concurrence des enseignements : des intentions d'appropriation de l'image sont significatives sur ce plan entre français, histoire-géographie et arts plastiques – désormais avec l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) et l'Enseignement Moral et Civique (EMC)... ? –.

Ainsi, de 1978 à nos jours, si l'on excepte en arts plastiques le lien récurrent aux questions sur les statuts et la production des images, le continuum sur l'informatique/le numérique n'est pas allé de soi. De surcroit, les effets pédagogiques comme les conséquences disciplinaires d'une orientation « image » du numérique en arts plastiques n'ont pas été homogènes. En outre, cette direction « image » donnée au numérique n'a pas pleinement permis les rencontres de l'enseignement des arts plastiques avec des pratiques bien plus larges que celles du « photographique » dans la création artistique numérique

L'affirmation d'une « orientation image » – lecture critique de l'image – dans le programme de 1978

« Compte tenu de la prolifération de l'image en tant que support à la communication visuelle (images dessinées ou photographiées, images séquentielles du cinéma et de la télévision), il est indispensable d'entraîner l'élève à déchiffrer l'image, pour lui permettre d'en saisir le sens et les intentions et d'adopter à son égard une attitude active et critique. »

Orientations programmatiques : dans ce programme, l'image photographique, le cinéma, la télévision, les « vidéos » sont « des objets » à recevoir. C'est principalement d'une éducation du regard, de l'élève spectateur, dont il s'agit : il faut contribuer à une formation de spectateur/récepteur critique qui permette d'apprendre à l'élève à se protéger des manipulations par l'image telle que diffusée par les médias de masse.

Conditions matérielles et pratiques pédagogiques : si l'invitation aux pratiques photographiques est explicite, il n'y a pas d'équipements généralisés dans les classes au collège.

Rencontres entre orientations programmatiques et champ de la création artistique : les expérimentations technologiques et les pratiques de la création artistique contemporaine (art vidéo, art électronique...), pourtant observables dans les circuits de l'art depuis le début des années 60, ne sont pas envisagées.

Lecture et pratique de l'image – assimilation de la vidéo et évocation de l'informatique – à partir du programme de 1988

« Expérimentation des outils, des matériaux et des supports de toute nature, initiation, dès la Quatrième, à la prise de vue (cadrage, utilisation de différentes focales, explication du phénomène lumineux), au développement et tirage, à l'utilisation du matériel vidéo et informatique. »

Orientations programmatiques : l'image garde dans les programmes un statut « d'objet » à recevoir. La photographie et la vidéo deviennent plus précisément des techniques à expérimenter.

Conditions matérielles et pratiques pédagogiques : des freins demeurent, il n'y a pas d'équipements généralisés ni de pratiques acquises de tous les professeurs (en formation initiale notamment). Cependant, on observera l'usage des premiers caméscopes qui arrivent dans les plans de dotation des établissements. Ils sont notamment utilisés en arts plastiques pour filmer les productions des élèves, comme moyen technique au service de la pédagogie, mais aussi pour faire pratiquer en classe l'image animée.

Rencontres entre orientations programmatiques et champ de la création artistique : il n'y a toujours pas d'invitation explicite à se saisir des pratiques artistiques contemporaines de la vidéo et de l'informatique.

La photographie et la vidéo envisagées comme des moyens usuels, l'informatique comprise comme « infographie » dans les programmes de 1996-98

« Une attention particulière est portée à l'infographie, en fonction de l'équipement du collège et sans mobiliser la totalité du temps imparti à l'enseignement [...] sur cette seule forme d'expression. » ; « L'infographie est utilisée [...] : comme outil pédagogique, pour faire comprendre en simulation [...] ; comme outil de création pour faire produire à l'élève ses propres images. »

Orientations programmatiques : l'image photographique, le cinéma, la vidéo sont des champs de pratiques à investiguer.

Conditions matérielles et pratiques pédagogiques : l'apparition des premiers équipements informatiques dans les salles d'arts plastiques et l'équipement progressif en APN (appareil photographique numérique) soutiennent un encouragement à travailler le « geste photographique ». Ils sont une facilitation des usages en classe entière. On observe que des professeurs d'arts plastiques développent la conception et la diffusion de vidéos pédagogiques : ils tirent parti des applications multimédias de l'informatique. Les équipements en caméscopes analogiques, puis numériques, encouragent les pratiques vidéos des élèves. L'usage est progressivement généralisé des images numériques : projections d'images d'œuvres, d'images numériques produites par les élèves...

Rencontres entre orientations programmatiques et champ de la création artistique : si l'ouverture vers la création contemporaine est forte dans le programme de 1996-98, pour autant sa conception de l'informatique, très liée aux pratiques de l'infographie¹⁹, ne favorise pas les liens entre enseignement des arts plastiques et un univers déjà très émergé de pratiques artistiques intégrant le numérique ou totalement lié aux technologies numériques.

L'intégration du numérique dans le champ des pratiques artistiques – le renforcement à nouveau d'une orientation « image » – à partir des programmes de 2008

« La pratique artistique [...]. Trois champs d'investigation seront abordés dans lesquels pratique et culture sont toujours liées :

- Champ des pratiques bidimensionnelles, graphiques et picturales ;
- Champ des pratiques tridimensionnelles, sculpturales et architecturales ;
- Champ des créations photographiques et cinématographiques, analogiques et numériques. »

Orientations programmatiques : les programmes des classes de 5e et 4e sont presque entièrement focalisés sur l'image.

Conditions matérielles et pratiques pédagogiques : on assiste à une assimilation croissante des logiciels de traitement de l'image dans le cours usuel (du côté pédagogie et dans les activités élèves). Les situations d'apprentissage investiguant la diffusion et la réception de l'image numérique dans une visée artistique se développent. L'affirmation du numérique dans l'enseignement des arts plastiques est soutenue par le vecteur des questions et techniques de l'image photographique (APN, smartphones...). Mais, les professeurs sont majoritairement centrés sur les « injonctions » vers l'image. Ils ont tendance à réduire le numérique aux écrans et à la transformation « visuelle » par des logiciels numériques de traitement de l'image photographique.

Rencontres entre orientations programmatiques et champ de la création artistique : les questions du numérique dans l'art contemporain et les dialogues entre le numérique et la diversité des pratiques plastiques peinent encore à s'envisager (cette nouvelle question du « contemporain » de l'enseignement des arts plastiques est-elle partout envisagée ?).

Des expériences aux connaissances : principes didactiques, modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

Cinq fiches pour définir l'image dans son pouvoir de représenter

Cette ressource porte sur des définitions permettant d'ancrer quelques-unes des questions de l'image en arts plastiques, au moment de la mise en œuvre du programme du cycle 4.

L'image est une composante essentielle dans l'enseignement des arts plastiques : les élèves en produisent, en inventent dans des intentions artistiques ; ils en abordent les conditions de production comme de réception ; outillés des acquis de l'invention et de l'étude des images artistiques ils apprennent à les analyser, à en distinguer les statuts et les usages. Affirmée depuis les programmes de 1979, ayant fait l'objet d'une forte actualisation dans ceux de 2008, l'image est à aborder de manière spécifique au moyen des grands questionnements du nouveau programme.

Ce document est constitué en cinq fiches.

Les trois premières fiches forment des synthèses de définitions de l'image (issues du dictionnaire, du champ de l'esthétique [Souriau], de la sémantique).

Une quatrième fiche dégage des définitions permettant de situer l'image dans son pouvoir de représenter.

La cinquième et dernière fiche pose quelques repères pour une taxonomie des images dans leur pouvoir de représenter.

Cette ressource reprend un document de formation conçue dans l'académie de Lille en 2006, remanié et mis en ligne dans l'académie de Paris en 2011. Ce document initial est également enrichi d'une annexe mettant en perspective des extraits des programmes de 1998 et 2008 dans leurs composantes portant sur l'image.

Extraits du programme

« Il [l'enseignement des arts plastiques] couvre l'ensemble des domaines artistiques se rapportant aux formes : peinture, sculpture, dessin, photographie, vidéo, nouveaux modes de production des images... »¹

« Les élèves explorent la pluralité des démarches et la diversité des œuvres à partir de quatre grands champs de pratiques : les pratiques bidimensionnelles, les pratiques tridimensionnelles, les pratiques artistiques de l'image fixe et animée, les pratiques de la création artistique numérique. »²

« Le cycle 4 poursuit l'investigation des questions fondamentales abordées dans les cycles précédents (représentation, fabrication, matérialité, présentation) en introduisant trois questionnements : "La

¹ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015. Programme du cycle 4.

² Ibidem

représentation ; les images, la réalité et la fiction” ; “La matérialité de l’œuvre ; l’objet et l’œuvre” ; “L’œuvre, l’espace, l’auteur, le spectateur”. »³

« Durant les cycles précédents, une sensibilisation à la création avec des outils et appareils numériques simples a été conduite, notamment au service de la production et de la transformation des images. »⁴

« Il s’agit de faire apprêhender aux élèves le numérique comme technique, comme instrument, comme matériau qui se manipule et s’interroge dans une intention artistique, et donc non strictement dans des usages plus poussés des logiciels de traitement des images. »⁵

Sommaire

- Fiche 1 : éléments de définition du mot image / dictionnaire
- Fiche 2 : éléments de définition du mot image / vocabulaire d'esthétique⁶
- Fiche 3 : éléments de définition du mot image / sémantique
- Fiche 4 : éléments de définition de l'image dans son pouvoir de représenter
- Fiche 5 : éléments pour une taxonomie des images dans leur pouvoir de représenter
- Annexe (extraits des programmes de 1998 et 2008 dans leurs composantes portant sur l'image)

³ Ibidem

⁴ Ibidem

⁵ Ibidem

⁶ Etienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, publié sous la direction d'Anne Souriau, Éditions Presses Universitaires de France, collection Quadrige Dico Poche, 3ème édition 8 septembre 2010, Paris.

Fiche 1 : éléments de définition du mot *image* / dictionnaire

IMAGE : ETYMOLOGIE / etymology :

Subst. fém. en français, *imagene* vers 1050, puis en moyen anglais par le français, du latin *imago*, « imitation, représentation, forme ressemblante, portrait, tableau, statue, masque, simulacre ». De la racine *im-* d'où *imitor*, et, avec aspiration sifflante, *sim* d'où *similis* apparentés morphologiquement et sémantiquement à *image*.

D'après le dictionnaire Le Robert :

I.

1. Reproduction inversée qu'une surface polie donne d'un objet qui s'y réfléchit. Reflet. Physique : Ensemble des points de convergence des rayons lumineux issus des divers points d'un corps donné (image réelle) ou du prolongement de ces rayons (image virtuelle). Image photographique.
2. Représentation d'un objet par les arts graphiques ou plastiques ou par la photographie.
3. Petite estampe. Représentation exagérément schématique d'une réalité complexe.

II.

1. Reproduction exacte ou analogique d'un être, d'une chose.
2. Ce qui évoque une réalité.
3. Comparaison, métaphore.

III.

4. Représentation mentale d'origine sensible d'une perception. Reproduction mentale d'une perception ou d'une impression antérieure, en l'absence de l'objet qui lui avait donné naissance.

Fiche 2 : éléments de définition du mot **image** / vocabulaire d'esthétique⁷

1. **Représentation non nécessairement ressemblante** d'une personne, d'une chose ou d'un lieu **par des moyens manuels**, dans un des arts plastiques : Image est relatif à l'objet représenté (c'est l'image de ...). L'image se caractérise alors par la reproduction de l'aspect visuel extérieur d'un être réel ou fictif, en tout cas diégétique. (Diégétique de diégèse : terme créé en 1950 par Anne SOURIAU. La notion qu'il désigne s'applique à tout art où on représente quelque chose. La diégèse est l'univers de l'œuvre, le monde posé par une œuvre d'art qui en représente une partie). L'image n'est pas la chose représentée, elle n'en offre que l'apparence.
2. **Représentation figurative** d'une personne, d'une chose, d'une scène **par des moyens techniques** permettant sa reproduction en de nombreux exemplaires.
3. **Représentation mentale (image mentale)** ayant un contenu analogue à celui de la perception, mais due à un processus psychique et non à l'excitation matérielle d'un organe des sens ; elle est purement subjective.
4. **En littérature**, un des sens du terme d'image est le suivant : **description**, ou passage plus court, indiquant l'aspect perceptible (très souvent visuel) de quelque chose, de manière frappante et **suscitant une image mentale** (chez le lecteur). En ce sens on dit aussi hypotypose. Également dans un sens plus figuré on appelle aussi image une sorte de tableau d'ensemble présentant quelque chose sous un certain aspect, en donnant une certaine idée, soit par la perception, soit par la narration, soit même par l'action théâtrale. On appelle également image en littérature une manière de parler d'une chose en lui prêtant l'aspect de quelque chose d'autre (métaphore, comparaison, métonymie, synecdoque, catachrèse).

⁷ Etienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, publié sous la direction d'Anne Souriau, Éditions Presses Universitaires de France, collection Quadrige Dico Poche, 3ème édition 8 septembre 2010, Paris.

Fiche 3 : éléments de définition du mot **image** / **sémantique**

ÉTUDE SÉMANTIQUE / Définitions

- 1.(Beaux-Arts). **Représentation** matérielle en deux (dessin) ou trois dimensions (dans certaines langues l'équivalent du mot *image* peut désigner aussi les statues) sur le principe de la **ressemblance** d'une **réalité** (« ce qui existe effectivement à l'extérieur du sujet »).
- 2.(Poétique). **Description** verbale des traits saillants d'un objet absent permettant à l'esprit de se le représenter.
- 3.(Stylistique, Rhétorique). **Comparaison**. **Évocation** d'un objet absent ou abstrait au moyen d'un autre, d'une situation, d'un personnage avec lesquels on le compare en raison de points communs qu'il partage avec eux.
- 4.(Psychologie). **Représentation mentale** plus ou moins imaginaire d'un objet réel fantasmé ou de soi-même, d'une autre personne, d'un phénomène.
- 5.(Imaginaire). **Apparence de réalité** qui se présente à l'esprit.

Fiche 4 : éléments de définition de l'image dans son pouvoir de représenter

IMAGE : PRÉSENTATION, MÉTAPHORE OU FANTASME (IDÉE DE LA RÉALITÉ).

Source - extraits et synthèse - : [Dictionnaire International des Termes Littéraires](#).
<http://www.dilt.info/arttest/art2241.php>

L'image est un terme complexe dont les emplois varient dans l'histoire des théories artistiques selon les époques ou les orientations idéologiques des différentes cultures.

Les usages se rattachent à trois conceptions différentes de la notion d'image. (...) L'image comme représentation, mais aussi comme métaphore et comme fantasme de la réalité.

L'IMAGE – PRÉSENTATION :

L'image considérée comme **représentation** (ou **imitation** d'un objet de la réalité).

L'image est d'abord une **représentation sur le principe de la ressemblance par les arts graphiques ou plastiques d'une réalité absente ou abstraite**.

L'image visuelle serait ainsi la forme donnée dans la matière à l'idée d'un objet. L'image (plastique ou poétique) n'est, ni la réalité, ni un calque de la réalité, mais l'évocation d'une réalité perçue : **une réalité reconstituée mentalement dans ses traits saillants**.

Toute image est un codage de la réalité. Elle doit donc être décodée par l'observateur. C'est donc une question de perception et de réception.

Le codage de la réalité par l'auteur (intervalle élaboration-production) :

- Choix des éléments caractéristiques qui feront « apparaître » la réalité (réduction d'échelle ou agrandissement, point de vue et perspective, perception des couleurs ou passage au noir et blanc, réduction à deux dimensions d'un objet en relief, stylisation des formes, ornement ou dépouillement, ...).
- La lisibilité entière de ces codages presuppose la maîtrise du contexte, de la situation, de la tradition, de la civilisation qui a produit une image.

Le décodage de l'image par l'observateur (intervalle réception-perception) :

- Des éléments propres aux qualités d'une représentation (l'image dans le comment de ce qu'elle donne à voir) et les compétences de son regardeur interfèrent dans la perception et l'interprétation de l'image.
- L'observateur peut ne pas être en capacité de percevoir l'image dans ses intentions : soit l'auteur (l'artiste) a mal fait son travail, soit il a introduit des éléments de **brouillage** afin de rendre l'image **polysémique** et pour là-même apte au **symbole**. L'auteur peut être dessaisi de ses intentions : l'observateur interprète, reconstruit, décode l'image à sa façon, c'est-à-dire selon ses **visées** propres marquant un décodage voire une contradiction avec celles de l'auteur.

L'IMAGE – MÉTAPHORE : L'image considérée comme métaphore (ou analogie, allégorie).

L'image-analogie : Sous la même appellation *d'image*, la tradition classique désigne aussi l'**évocation d'une**

réalité au moyen d'une autre à laquelle on la compare en raison d'un caractère qu'elles ont en commun.

Au principe de la ressemblance caractéristique de l'image-illustration (moyen de la représentation visuelle pour éclairer des aspects spécifiques de la réalité observée) se substitue celui de l'analogie ou de la proximité, de la similitude. Dans l'image de la fuite de l'eau représentant le temps qui s'écoule, c'est la fluidité commune à l'idée représentée et au représentant qui fait image.

L'image-analogie offre une représentation d'un être, d'une chose sans en reproduire exactement l'aspect.

L'image constitue parfois un cas particulier de la **métonymie***, la **synecdoque**** désignant le tout en nommant une partie, ou une partie par le mot désignant le tout : *La figure, image du corps*.

Métonymie* : *Figure de rhétorique, procédé de langage par lequel on exprime un concept au moyen d'un terme désignant un autre concept qui lui est uni par une relation nécessaire (la cause pour l'effet, le contenant pour le contenu, le signe pour la chose signifiée : ex. ameuter la ville / les habitants).*

Synecdoque** : *Figure de rhétorique qui consiste à prendre le plus pour le moins, la matière pour l'objet, l'espèce pour le genre, la partie pour le tout, le singulier pour le pluriel ou inversement (ex. les mortels pour les hommes, un fer pour une épée, une voile pour un navire).*

L'IMAGE – FANTASME (IDÉE DE LA RÉALITÉ) : l'image considérée comme fantasme de la réalité.

L'image est aussi une **apparence de réalité qui se présente à l'esprit, la vision d'une réalité intérieure, représentation imaginaire**. (V. SIMULACRE).

L'image est une relation du sujet au réel, de l'homme au monde. Relève de cette conception toute représentation mentale d'origine sensible, mais tout aussi insaisissable que l'image spéculaire.*

Gaston Bachelard montre comment l'image poétique émerge de la rêverie.

La psychanalyse a fait de l'image une représentation inconsciente régissant les relations de l'individu à son environnement.

On appelle **image archétypale** la figuration matricielle supposée issue des expériences premières de l'humanité et inscrite, selon Carl G. Jung, dans un inconscient collectif.

À l'**image mimétique** (restitution d'une réalité vraie par la mise en avant des caractères visuels saillants) s'oppose l'**image imaginaire** (production d'une apparence de réalité n'ayant pas nécessairement son ancrage dans le réel objectif). Elle est alors synonyme de *ombre, fantôme, apparence*, mais aussi d'idée : les deux mots *idée* et *image* sont souvent interchangeables, l'image étant la concrétisation de « l'idée qu'on se fait d'une chose ».

Dans de nombreux emplois, le terme d'*image* est saisi au sens de **représentation mentale** et de **mythe** en tant que représentation imaginaire ressentie comme une vérité personnelle.

Imagination comme faculté de concevoir ou de percevoir des images (avoir des images mentales, avoir des images visuelles, se représenter un monde fictif mais possible, créer un monde irréel, savoir inventer).

Imaginaire comme ce qui n'est pas réel, mais de l'ordre de la fiction (imaginaire peut se prendre comme adjetif, par exemple, imaginaires comme les personnages ou les événements d'une fiction, ou comme nom – substantif –, par exemple quand on dit qu'on laisse le réel pour l'imaginaire) ou comme l'ensemble du monde fictif où l'on habite mentalement (c'est un effet psychologique, une résultante et une activité).

Imagerie comme l'ensemble des images d'une même inspiration ou d'une même origine.

Image spéculaire* : relatif aux images produites par un miroir, image renversée où les formes sont inversées.

Fiche 5 : éléments pour une taxonomie des images dans leur pouvoir de représenter

« Quand nous regardons une image, nous ne voyons jamais simplement des propriétés phénoménales à l'état nu, nous devons être attentifs à une certaine manière dont elles sont présentées »⁸

L'image a un contenu représentationnel interprétable.

Images naturelles / Images intentionnelles : reflet / dessin, ...

Images matérielles / Images immatérielles : tableau / souvenir, ...

Images artificielles ou artefactuelles (dont les images artistiques) :

- Images fixes ou images animées : photographies/films ;
- Images littérales ou images schématisées : empreintes/cartes ;
- Images uniques ou répétables : aquarelles/estampes ;
- Images analogiques ou numériques : peintures/images de synthèse ;
- Images visuelles ou polysensorielles.

Images artificielles produites manuellement (en relation à des gestes, des instruments, des médiums et des supports) :

- Production artistique d'une image de la réalité ou d'une vision provenant d'une réalité intérieure : dessin, peinture, sculpture, collage... ;
- Production conventionnelle stricte codant la réalité observée à des fins de communication instrumentale ou de connaissance : schéma, relevé graphique, plan, imagerie médicale, diagramme, pictogramme...

Images artificielles produites avec des appareils d'enregistrement, de reproduction d'images ou de génération d'images :

- Enregistrement d'images : photographie, cinéma, vidéo... ;
- Reproduction d'images : gravure, lithographie, sérigraphie, imprimerie, photocopie... ;
- Génération d'images : informatique, technologie numérique...

Images artificielles (artefactuelles) produites et diffusées avec des médias stables ou des médias instables :

- Médias stables de l'image artificielle : médias qui ne sont pas sujets dans leur état premier de production à changer, qui demeurent, hors les altérations physiques du temps, avec les mêmes qualités : papier, toile, panneau, pellicule argentique... ;
- Médias instables de l'image artificielle : médias qui permettent dès leur état premier de production des déplacements, des changements d'états, des permanences ou des changements de qualités : données et vecteurs numériques, Internet...

⁸ Jacques Morizot, *Qu'est-ce qu'une image*, Édits. Vrin, Paris, 2005.

Annexe

Extraits des programmes de 1998 et 2008 dans leurs composantes portant sur l'image

« L'image est abordée dans de nombreuses disciplines. Il ne peut y avoir un enseignement de l'image unique, conduit dans une seule direction. La complémentarité des approches, leurs apports mutuels sont indispensables, notamment l'approche spécifique que peuvent apporter les arts plastiques.

L'opinion la plus courante est que l'image se lit, qu'il suffit d'avoir les bonnes clés pour entrer dans l'image et la comprendre. Or, la préoccupation des arts plastiques est qu'aucune lecture n'épuise le visible. L'élève est invité à voir, à voir et à nommer ce que l'on voit, voir et explorer ce qui est à voir, sans suivre des cheminements établis par avance et passe-partout, souvent artificiels.

L'image ne constitue pas un programme à l'intérieur du programme. Le professeur garde en mémoire que l'élève de 6e a déjà une culture de l'image par la télévision, par la bande dessinée, par la publicité. L'objectif est de relativiser ces bribes de connaissance, de permettre d'établir des distinctions entre différentes sortes d'images.

L'image est à prendre au sens large. Le professeur ne se limite pas à l'image publicitaire. Il aborde des formes différentes (image fixe, mobile, cinématographique, télévisuelle...), en créant à chaque fois les conditions de parole et d'échange pour les élèves. Prioritairement, il présente des références artistiques.

Le professeur aide les observations, suscite les questions sur les éléments en présence dans telle ou telle image. En procédant par apports successifs, tout au long de l'année, il attire l'attention des élèves sur la nature de l'image, sur le médium, sur le format, la forme du support, l'occupation de l'espace, l'espace de représentation. Il s'attache à mettre en évidence les relations entre ce qui est à l'œuvre dans l'image et ce que l'élève y voit, compte tenu de sa propre expérience et de sa pratique en arts plastiques. De plus, lorsque l'image étudiée le rend nécessaire, le professeur replace les significations dans le contexte de l'époque. »⁹

« A. Un travail sur l'image

[...] les élèves seront invités à utiliser et à fabriquer des images. S'agissant d'un travail qui engage la réflexion, l'image sera entendue, non seulement comme la manifestation de l'événement visible qu'elle reproduit, mais comprise aussi comme la manifestation d'une forme qui produit du visible sur un plan d'expression spécifique. Cette question est en conséquence récurrente : elle indique que l'image ne peut être un contenu à traiter de manière isolée. C'est une question transversale que les phases de verbalisation doivent mobiliser en permanence.

⁹ Extrait du cahier d'accompagnement du programme d'arts plastiques de la classe de 6°, 1996. Arrêté du 29 mai 1996 – (BOEN n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002).

Faire des images

En arts plastiques, on ne se contente pas de lire des images : on est amené à en fabriquer et à en utiliser. Fabriquer une image dans le champ des arts plastiques, c'est faire des choix de médiums, de supports, de matières, de matériaux, d'outils afin d'organiser dans l'espace et dans le temps une configuration qui rende visibles, simultanément, un objet et un point de vue spécifiquement artistique sur cet objet.

Fabriquer, faire une image, c'est donc se déterminer concrètement sur la façon dont les objets et les choses vont être donnés à voir. C'est proposer une « vue » mais aussi une « vision » singulière.

Pour que leur pratique (où se rencontrent intention, attention, action et réflexion) amène les élèves à approfondir les différentes questions que soulèvent les images, le professeur veillera à proposer des situations qui aident à situer et à discriminer les différentes natures et les différents types d'image. La nature des images renvoie, par exemple, aux catégories : peinture, gravure, lithographie, photographie, cinématographie, vidéographie, informatique. Le type renvoie, par exemple, aux catégories : image pieuse, caricature, image publicitaire, logo, image de presse, etc. On veillera notamment à discriminer les types d'image qui se sont multipliés depuis la seconde moitié du XIXe siècle au travers de nouvelles démarches artistiques, dans la mesure où, aujourd'hui, avec l'apport des technologies informatiques, elles ont tendance à se mixer. Il sera en conséquence utile, autant que faire se peut, d'élargir la pratique des images au champ de réflexion ouvert par la vidéo, la photographie et l'infographie.

Il est important d'affirmer le caractère artistique de cette pratique des images. Ainsi, en vidéo, en photographie ou en infographie, les objectifs de maîtrise technique ne devront pas être prépondérants. Les questions relatives aux difficultés techniques seront résolues au fur et à mesure du travail et des besoins exprimés. Elles devront découler des questions artistiques introduites et des problèmes que les élèves rencontreront.

Utiliser des images

En cours d'arts plastiques, le professeur, comme les élèves, utilise des images à des fins documentaires. Les élèves doivent pouvoir avoir accès à une documentation concernant les œuvres d'art et la salle doit être adaptée à l'utilisation de matériel audiovisuel. Par ailleurs, l'image photographique ou vidéographique permet de conserver les traces du travail effectué par les élèves, si ce travail est éphémère, s'il s'agit d'une action, d'une installation, d'une intervention sur un site.

Les images sont aussi utilisées à des fins proprement artistiques. »¹⁰

« B. Les statuts de l'image

[...] En abordant en classe de 6e la question de la ressemblance, les élèves ont appris qu'une peinture prise en elle-même est une chose différente de l'objet peint qu'elle propose à la contemplation. Il s'agira maintenant de proposer des situations qui engagent une recherche, un approfondissement, une

¹⁰ Extrait du cahier d'accompagnement du programme d'arts plastiques du cycle central classes e 5) et 4°, 1998. Arrêté du 29 mai 1996 – (BOEN n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002).

réflexion sur les différentes relations qui s'établissent entre l'image que le tableau met en scène et le plan de l'expression picturale.

Ainsi, il ne sera pas difficile de montrer par exemple qu'un trompe-l'œil ne peut être apprécié que s'il est reconnu comme tel, c'est- à-dire une fois picturalisé.

« Une reproduction de peinture, une image publicitaire, une image de presse »

Une reproduction, même la plus fidèle, est toujours une interprétation de l'œuvre. Pour mesurer cette interprétation, il faut, bien sûr, inviter les élèves à fréquenter le plus possible les musées. Le contact direct avec les œuvres peut être l'occasion de comparer l'original et ses diverses reproductions. Il est recommandé de préciser la caractéristique de l'œuvre à chaque présentation de sa reproduction. L'image publicitaire sous toutes ses formes est très familière aux élèves. Le repérage des codes iconiques et textuels, des opérations de relais ou de redondance entre le texte et l'image, l'aspect sémiologique de son analyse sont un contenu que les arts plastiques partagent avec d'autres disciplines. Outre une approche rapide de ces codes, il sera intéressant de faire appréhender sous quels aspects une publicité intègre certaines formes artistiques, de même que l'on pourra faire saisir sur quels modes certains artistes utilisent dans leur œuvre soit les codes de l'image publicitaire, soit l'image publicitaire en tant que signe, soit encore cette image pour sa stricte plasticité. L'image de presse a pour fin d'illustrer, de témoigner, de renseigner, de décrire, d'amener des preuves visibles d'un événement. La reproduction photographique, cinématographique, vidéographique et, maintenant, les simulations infographiques, sont les médiums privilégiés de cette image. Transformer le sens documentaire d'une image de presse en la cadrant différemment ou en la changeant de contexte peut être une manière d'aborder cette question.

« Comprendre la différence d'intention entre la communication visuelle et l'expression artistique : panneau de signalisation, publicité, dessin technique et œuvre picturale ou sculpture, par exemple [...] »

[...] l'accent sera mis sur ce qui différencie les démarches artistiques du processus de fabrication des images publicitaires, des images signalétiques, des logos, des dessins techniques. Il s'agira de montrer que ces images, qui ont pour enjeu une lisibilité immédiate, s'inscrivent dans des formes codifiées que leur concepteur, comme leurs destinataires doivent connaître d'avance. Un nouveau panneau de signalisation respectera l'ordre de signification des formes et des couleurs existantes pour les combiner dans un nouvel arrangement. Un dessin technique utilisera majoritairement la perspective cavalière ou axonométrique, afin de ne pas perturber l'espace de reconnaissance des objets qu'il figure. Pour accrocher les regards, une publicité se permet dans les images qu'elle propose toutes les transgressions possibles – même si elles jouent avec l'ordre moral ou inquiètent l'éthique – pourvu qu'elle conserve et entretienne un code de connivence avec son destinataire. »¹¹

« Il s'agit maintenant de faire comprendre la multiplicité des enjeux qu'implique le faisceau des relations entre l'artistique, l'esthétique et la communication visuelle.

Les images que nous proposent la publicité, la mode, le design ont par principe l'objectif de plaire. Par là elles affirment des intentions esthétiques qui renvoient à des critères de goût et des catégories du Beau.

¹¹ Ibidem

Choisir sa voiture, se déterminer sur l'achat d'un meuble, se faire bronzer, avoir le désir de porter des « marques », suivre la mode, avoir recours à la chirurgie esthétique, « bien cadrer » une photographie sont des actes ordinaires de la vie qui témoignent d'une adhésion plus ou moins manifeste à un culte laïc de la beauté. Ces formes de détermination esthétique fluctuantes et labiles s'organisent en système de valeurs relativement à une économie des signes sociaux. [...] les élèves sont sensibles à ces valeurs qu'ils hiérarchisent, discriminent et vis-à-vis desquelles ils se positionnent. Cela participe de la construction de leur personnalité. Il s'agira en conséquence de leur apporter les connaissances et les outils d'analyse susceptibles de développer leur sens critique et d'exercer leurs capacités de jugement. [...] il sera aisément de montrer que les images que véhiculent les médias, quand elles ont pour objet de plaire, de mobiliser et de convaincre, puisent souvent dans un répertoire de valeurs esthétiques, susceptibles de répondre à la diversité des goûts du public. Ainsi arrive-t-il, pour satisfaire un goût, que la valeur iconique de telle œuvre (*L'Angelus* de Millet sur un cadran de pendule de cuisine), les inventions formelles de tel mouvement (une facture « futuriste » sur une affiche de propagande mussolinienne) soient instrumentalisées dans une rhétorique visuelle, une stylistique qui alimente ce répertoire. Sans nier l'intérêt sociologique de ces images qui marquent de leur impact notre univers culturel, il s'agira de faire comprendre qu'elles s'éloignent fondamentalement de la démarche artistique qui les a générées.

[...]

Il sera toujours possible, à l'occasion des reproductions d'œuvres vues en classe, et lorsque l'opportunité se présente, de renvoyer à des objets manufacturés, des images publicitaires ou de propagande inspirés formellement de ces mouvements artistiques ou d'une œuvre particulière. On pourra prendre en exemple celle de Piet Mondrian qui, sous l'aspect d'une imagerie moderniste édulcorée, a été reprise comme signal visuel par différentes marques de produits cosmétiques et sportifs ainsi que par des couturiers, à la fois pour sa valeur décorative et comme signe de reconnaissance culturel. »¹²

« « En classe, un travail sur l'image est à même de faire saisir aux élèves la question posée par le statut des œuvres, de même que les stratégies de dépassement et d'appropriation d'images par une activité artistique »

La question qu'il s'agit maintenant d'approfondir recouvre très directement celle de l'artistique et invite à fixer les prémisses d'une réflexion esthétique. Elle permet de travailler, entre autres perspectives, l'émancipation nouvelle des expressions artistiques vis-à-vis des finalités esthétiques qu'a instaurées la modernité. Écart amplifié par l'invention de la photographie et qui n'a eu de cesse de s'agrandir avec le processus d'industrialisation et de commercialisation des images. Ainsi, les démarches artistiques, et notamment les plus contemporaines, n'ont pas toutes, loin s'en faut, une finalité esthétique au sens où elles ne se réfèrent pas forcément à une idée du Beau pour formaliser leur objet. Pas plus qu'elles ne se disposent au contexte critique du jugement de goût, même si elles y sont parfois exposées. Si toutefois la finalité esthétique est aujourd'hui encore présente dans la création artistique, elle s'y décline selon de multiples acceptations. Plutôt que de renvoyer à un concept de Beau immuable ou de produire de nouvelles formes de beauté, de nombreux artistes multiplient les emprunts à des esthétiques diverses qu'ils adoptent ou qu'ils stigmatisent.

¹² Extrait du cahier d'accompagnement du programme d'arts plastiques de la classe de 3°, 1998. Arrêté du 29 mai 1996 – (BOEN n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002).

Pour traiter cette question, on invitera les élèves à s'interroger sur les intentions artistiques qui prévalent dans la production de certaines images. Par exemple, celles qui empruntent à l'esthétique de la bande dessinée, à la publicité, au kitch des chromos, à celui des objets décoratifs et des images pieuses ou celles encore qui adoptent une forme documentaire rigoureuse. »¹³

¹³ *Ibidem*

> ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

Trois fiches pour réfléchir, comprendre et mettre en œuvre la manière de voir et de comprendre une œuvre à partir de sa reproduction

Cette ressource présente quelques jalons, pour les situations d'apprentissage et à partir des capacités des élèves, afin d'aborder l'observation, la description, l'analyse, l'interprétation des œuvres d'art, précisément au moyen de leurs images (reproductions) dans l'enseignement des arts plastiques.

Cette ressource actualise un document diffusé en 2011. Dans le cadre de l'accompagnement des nouveaux programmes, elle la décompose en deux documents : l'un intitulé « Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ? » porte sur les apports de l'analyse d'œuvre aux élèves (qui est une des manières de cultiver l'exercice de l'éducation du regard), et celui-ci permettant d'identifier (quasiment du point de vue de l'élève) par quelles approches il est possible de lui apprendre à comprendre une œuvre d'art au-delà de sa reproduction « photographique ».

Extraits des programmes

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques. Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune.
[...]

Compétences travaillées

[...]

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; Établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
- Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.
- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.
- Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt.
- Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique.
- Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre.
- Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.
- Prendre part au débat suscité par le fait artistique¹.

Sommaire

- Introduction
- Trois fiches pour réfléchir, comprendre et mettre en œuvre la manière de voir et de comprendre une œuvre à partir de sa reproduction

Introduction

L'expression « éducation du regard » traverse la littérature de l'éducation artistique et culturelle. Elle engage particulièrement l'image, donc certaines conceptions de « l'éducation à l'image » qui est elle-même souvent revendiquée ou assurée par telle ou telle discipline scolaire, tel ou tel dispositif éducatif. Si porter un regard informé (éduqué) sur le monde (sensible) ne se réduit pas à savoir voir des images, apprendre à regarder les pratiques sensibles que sont les œuvres d'art passe principalement à l'École par l'image des œuvres, donc à partir de leurs reproductions « photographiques ». Ce qui en soi est une situation à réfléchir, du moins si – comme en arts plastiques – on est attaché à être attentif au fait que l'image d'une œuvre n'est pas l'œuvre.

Nous rappelons sur ce point des extraits des cahiers d'accompagnement des programmes d'arts plastiques de 1996-98 :

« **Le professeur doit faire comprendre à l'élève que l'œuvre ne peut se réduire à l'image de l'œuvre.** La prise de conscience de l'écart entre l'image de l'œuvre et l'œuvre elle-même passe prioritairement par le contact direct avec les œuvres ; ceci ne peut être effectif que dans le cadre d'une visite d'exposition ou de musée. En effet, la reproduction de l'œuvre ne peut suffire pour en apprécier la complexité, même si le repérage de quelques indices sur le document photographique permet parfois d'en identifier quelques constituants matériels². »
[...]

« Une reproduction, même la plus fidèle, est toujours une interprétation de l'œuvre. Pour mesurer cette interprétation, il faut, bien sûr, inviter les élèves à fréquenter le plus possible les musées. Le contact direct avec les œuvres peut être l'occasion de comparer l'original et ses diverses reproductions. Il est recommandé de préciser la caractéristique de l'œuvre à chaque présentation de sa reproduction³. »
[...]

« Dans la mesure où l'image de reproduction prend le relais de l'œuvre, le professeur veille à ce que sa qualité, c'est-à-dire la fidélité de son rapport à l'œuvre, soit irréprochable⁴. »

L'éducation du regard est en travail à chaque instant dans l'enseignement des arts plastiques, dans diverses dimensions qui la forment et la structurent par les apports de l'artistique, qui l'enrichissent de multiples approches et d'expériences : à partir des pratiques sensibles des élèves, par la découverte des œuvres d'art dans une diversité de domaines, dans une interaction constante entre les composantes plasticiennes, théoriques et culturelles de la formation, dans une des contributions spécifiques des arts plastiques à l'enseignement de l'histoire des arts (notamment en matière de méthodes et de compétences apportées aux élèves pour passer des perceptions sensibles au recul réflexif, pour aller au-delà de la description vers l'analyse et l'interprétation des faits artistiques).

Dans l'enseignement des arts plastiques, des images d'œuvres d'art sont régulièrement présentées aux élèves. Elles contribuent ainsi à l'élargissement de leurs représentations de l'idée d'œuvre d'art, soutenant l'ouverture sur la pluralité des pratiques artistiques, ancrant les acquis visés de culture artistique sur la réception des œuvres, à partir de leur image présentées dans la classe.

Ces images d'œuvres, si elles sont le plus souvent projetées pour favoriser le regard collectif et l'interaction des analyses et des partages entre élèves suscités par les questions que portent les œuvres, peuvent également produire sur des supports de natures variées, dans des usages individuels ou collectifs, utilisées dans des intentions pédagogiques diverses au service de la formation artistique.

Encore convient-il de penser la relation de l'élève à ces ressources documentaires (les images d'œuvres) et de l'équiper de quelques points de méthode pour lui apprendre à les observer, à y repérer des informations, en déduire des éléments d'analyse. C'est ce que proposent ces fiches, sans exhaustivité.

2. Cahier d'accompagnement des programmes et arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e des collèges, arrêté du 26 décembre 1996 relatif aux classes de 5^e, 4^e et 3^e.

3. *Ibidem.*

4. *Ibidem.*

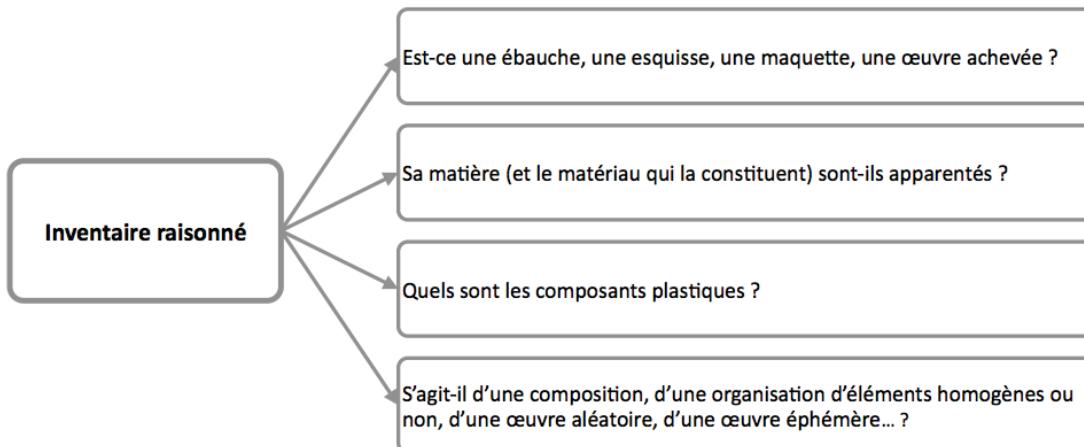
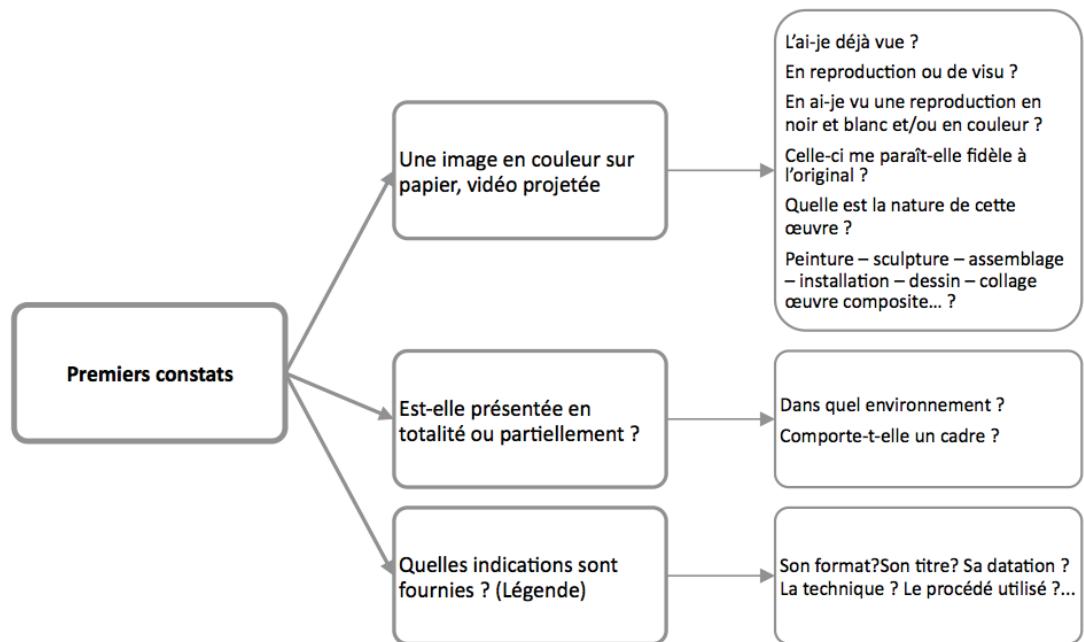
Trois fiches pour réfléchir, comprendre et mettre en œuvre la manière de voir et de comprendre une œuvre à partir de sa reproduction

Ces trois fiches n'ouvrent pas sur l'exhaustivité des questions. Elles sont des échantillons des questions possibles pour structurer une analyse en classe au départ de la réflexion de l'élève.

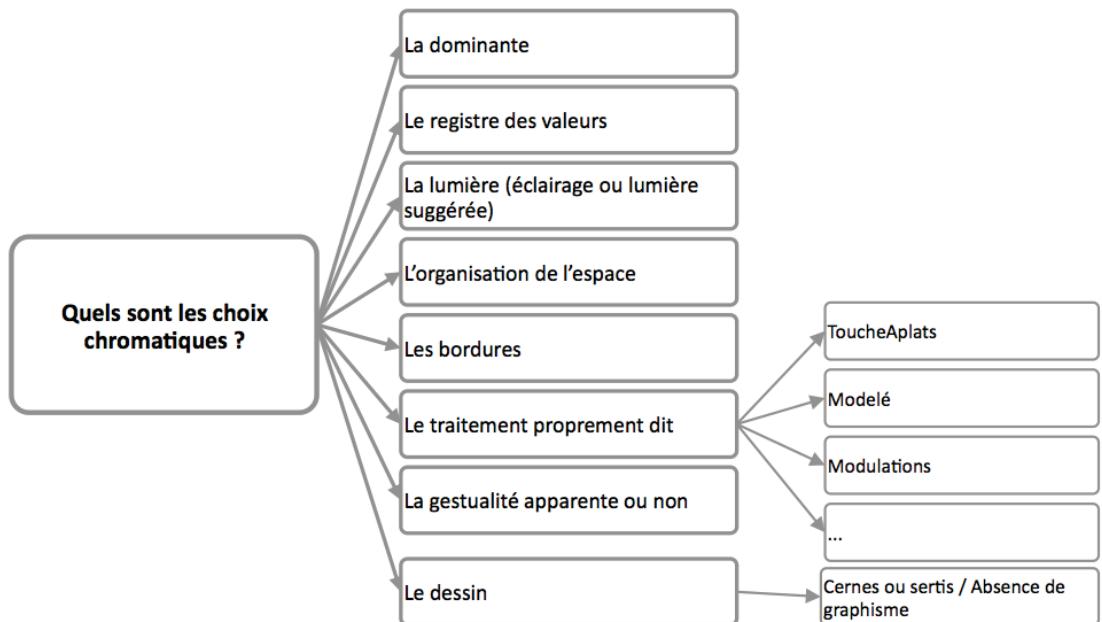
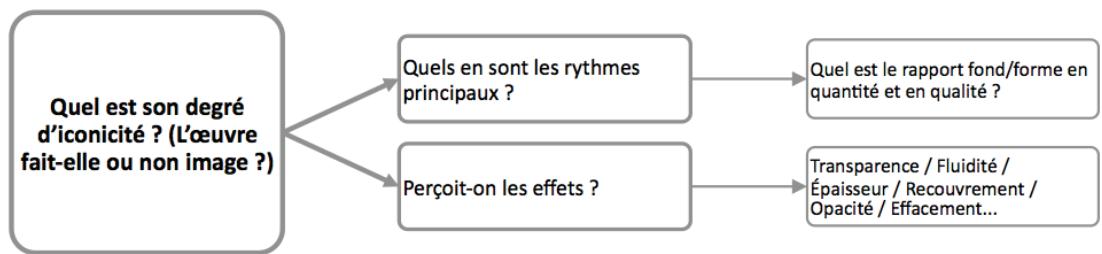
À titre d'exemple, la fiche 2 porte sur l'identification d'une peinture à partir de son image photographique. Elle présente un enchaînement de questions sous l'angle principal du chromatisme. Ce n'est pas le seul fil à tirer. Il en est d'autres : picturalité, support, format, matérialité.... Chacun au moyen de cette première approche les déduira.

De même, l'analyse de l'image d'une peinture ne se conduit pas selon les mêmes angles d'approche que la trace photographique d'une performance. Pour « méthodologiques » qu'elles soient, ces fiches peuvent être complétées par une série indicative de questions-types classées à poser aux élèves face à une reproduction d'œuvre. Par exemple : qu'elle est la taille (ou forme, ou proportions) du support ? Quel effet sur le spectateur ? Dans l'espace ? Selon vous quels outils ont été utilisés ? Pourquoi ? Que nous dit le cartel ? Que s'est-il passé à cette date ? En France ? Dans le monde ? Dans l'art ? Pourquoi l'artiste a-t-il ajouté un animal dans la scène ? Pourquoi à cet endroit ? etc.

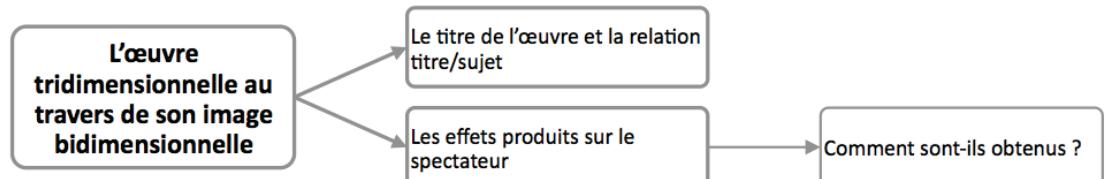
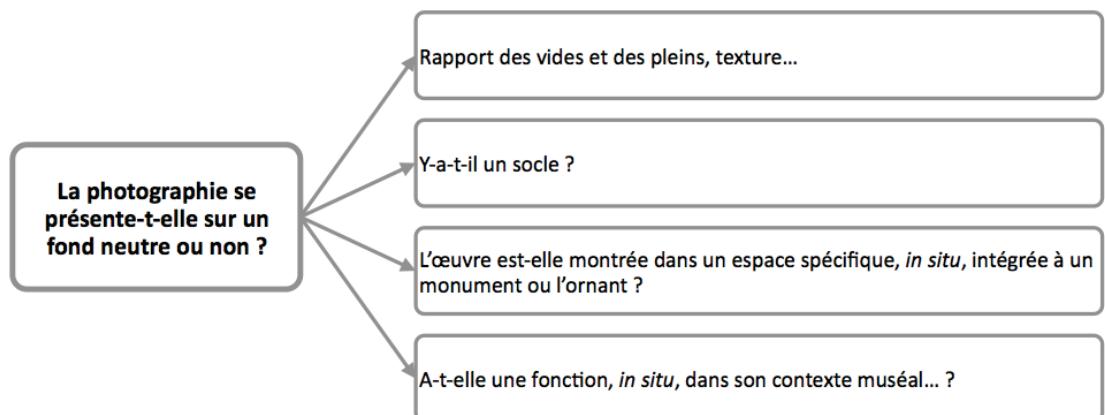
Fiche 1 : ce que je vois (et qui saute aux yeux) : qu'est-ce qui est mis sous mon regard ?



Fiche 2 : s'agit-il d'une peinture ?



Fiche 3 : s'agit-il d'une œuvre tridimensionnelle ?



> ARTS PLASTIQUES

Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

Compréhension, usages et résonances du mot « projet » dans l'enseignement des arts plastiques

Cette ressource adopte la forme d'un glossaire. Elle revient sur les différentes acceptions en fonction du contexte d'utilisation du mot dans la conduite de l'enseignement des arts plastiques. En effet, le mot projet est incontournable dans l'enseignement des arts plastiques. Il est employé de façon récurrente dans les nouveaux programmes, de longue date dans les échanges entre enseignants, dans les textes, dans les descriptifs de leçon, etc. Pour autant, il ne recouvre pas toujours le même sens, ni la même réalité. Il peut être source de confusion, de malentendus.

Extraits du programme

« La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. Elle se comprend et se travaille selon quatre dimensions articulées l'une à l'autre dans l'enseignement :

- au niveau du professeur, il s'agit de concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle ;
- dans les situations d'apprentissage, par l'encouragement de la démarche de projet en favorisant désir, intentions et initiatives ;
- en aboutissant ponctuellement à des projets d'exposition pour travailler les questions de la mise en espace et en regard de la production plastique des élèves ;
- par la rencontre avec l'œuvre d'art et l'artiste, en contribuant à la démarche de projet dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. »¹

Projet de formation

Le projet que construit l'enseignant pour un groupe d'élèves se construit dans la durée : sur l'année en général pour un niveau de classe, mais aussi nécessairement sur les 2 cycles du collège. Il construit des compétences et des connaissances chez les élèves. Il peut s'individualiser dans une pédagogie différenciée. Il répond à la question : qu'est-ce que les élèves vont avoir appris, compris, retenu de cet enseignement disciplinaire pour leur vie future ?

Projet d'enseignement

Il s'agit du projet du professeur en direction de ses élèves. Essentiel dans la construction d'un cours ou d'un projet dans le cadre d'un dispositif. Il répond à la question : qu'est ce que je veux que les élèves apprennent ? (ou découvrent, ou expérimentent, ou structurent...). Il est nécessairement lié au projet de formation et aux programmes, au projet de l'établissement. Il doit être pensé, construit comme un apport fondamental dans la construction de la personnalité et de la culture du jeune. Il marque la spécificité de la pratique artistique dans le cadre de l'Éducation nationale.

Projet de cours

Unité temporelle courte dans laquelle s'inscrit le projet d'enseignement (en relation avec les autres). Cette notion dite de « cours » est souvent confondue avec celle de « séance ». Chaque cours/séance doit avoir un objectif d'enseignement précis pour bien utiliser le temps accordé à l'enseignement des arts plastiques. Une séquence peut être constituée d'un ou plusieurs cours/séance.

Travailler en projet

Le travail en projet laisse la place à la part des désirs, objectifs et compétences de tous les acteurs, à la recherche, à l'imprévu, au non programmé. Il permet de motiver et de donner du sens à l'apprentissage, de faire l'expérience d'une pratique, d'oser le risque. Travailler en projet se différencie de la programmation. On l'appelle aussi démarche de projet.

Projet personnel de l'élève

C'est un point d'appui de l'enseignant pour construire les connaissances et compétences de l'élève. Il est important de tenir compte des motivations et désirs des élèves, dans les propositions pédagogiques. C'est aussi un objectif à atteindre dans la formation en arts plastiques. L'élève devrait être capable de passer des choix à l'initiative en fin de collège, de développer une démarche personnelle à l'issue du lycée.

Faire un projet

Souvent compris comme remplir une fiche pour obtenir des subventions. Au-delà, il s'agit d'un moment central de conceptualisation et de communication d'un désir encore un peu imprécis. Il oblige à préciser les objectifs, le cadre, les moyens, etc.

Travailler en projet dans le cadre du projet d'établissement

C'est la nécessaire prise en compte du projet éducatif dans sa globalité lors de la conception d'un projet. Il oblige à comprendre et à intégrer les objectifs et les contraintes d'une communauté éducative. Par exemple, le descriptif d'un EPI s'articule nécessairement avec le projet de l'établissement. Les dispositifs constitutifs du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) également.

Travailler en projet en partenariat

Cette démarche rend nécessaire de clarifier les missions et rôles du partenaire et de l'enseignant. Il s'agit d'établir une complémentarité constructive, de faire un travail d'équipe même si l'on parle des langages un peu différents. L'enseignant ne confie pas sa classe au partenaire, il travaille en interaction avec lui. Leurs interventions sont de natures différentes, mais participe à atteindre un objectif commun.

Projet culturel

C'est un projet complémentaire aux enseignements. Toutefois, tout projet d'enseignement est un projet culturel, en ce qu'il construit une culture générale de l'élève ; par contre tout projet culturel n'est pas nécessairement un projet d'enseignement en ce qu'il n'apporte pas forcément de connaissances précises, mais contribue à l'acquisition des compétences et d'une culture « humaniste ».

Projet subventionné

C'est un projet qui s'intègre dans un dispositif à procédures conjointes qui permet de bénéficier d'une subvention. Il a un caractère exceptionnel dans le système éducatif. Par exemple, l'accueil d'un artiste en résidence ou l'intervention d'un artiste au sein d'une classe.

Projet dans des dispositifs

C'est un projet qui s'intègre dans un cadre institutionnel prédéfini, souvent pluridisciplinaire. Par exemple, les EPI, une classe CHAAP, etc.

Quelques enjeux éducatifs de l'image numérique en arts plastiques au collège et au lycée

Cette ressource permet de situer des enjeux éducatifs de l'image numérique en arts plastiques. Quand de nouvelles pratiques artistiques apparaissent à l'aune des innovations technologiques, il convient d'éduquer les élèves à l'usage de ces langages dont les possibilités deviennent désormais infinis.

Elle repend un article rédigé par Patricia Marszal, IA-IPR d'arts plastiques, paru dans la revue École numérique en mars 2015, numéro 15, Éditions SCÉRÉN-CNDP. Cet article s'appuyait lui-même sur un ouvrage cité et édité par le SCÉRÉN-CRDP de Lille en 2011, dont nous conseillons la lecture.

Extraits du programme :

« Le cycle 4 introduit une approche plus spécifique des évolutions des arts plastiques à l'ère du numérique. Toutefois, les apprentissages ne se confondent pas au collège avec un enseignement isolé d'un art numérique. Les professeurs créent les conditions matérielles et didactiques d'un recours au numérique à travers des outils, des supports, des applications accessibles et des pratiques variées. Il s'agit de faire appréhender aux élèves le numérique comme technique, comme instrument, comme matériau qui se manipule et s'interroge dans une intention artistique, et donc non strictement dans des usages plus poussés des logiciels de traitement des images. »¹

« La représentation ; images, réalité et fiction :

[...] La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique : les incidences du numérique sur la création des images fixes et animées, sur les pratiques plastiques en deux et en trois dimensions ; les relations entre intentions artistiques, médiums de la pratique plastique, codes et outils numériques. »²

« La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre :

[...] Le numérique en tant que processus et matériau artistiques (langages, outils, supports) : l'appropriation des outils et des langages numériques destinés à la pratique plastique ; les

¹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

² Ibidem

dialogues entre pratiques traditionnelles et numériques ; l'interrogation et la manipulation du numérique par et dans la pratique plastique. »³

« L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur :

[...] Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques : les évolutions repérables sur la notion d'œuvre et d'artiste, de créateur, de récepteurs ou de public ; les croisements entre arts plastiques et les sciences, les technologies, les environnements numériques. »⁴

Sommaire

- Introduction
- Images et programmes
- Problématique numériques de la relation aux images
- Les « Jpeg séries » de Thomas Ruff
- Un regard qui n'est plus vierge
- Images numériques contemporaines et paradigmes anciens
- Images numériques, intention et auteur
- Quelle notion de modèle au temps du numérique ?

Introduction

Au-delà des outils de traitements d'images, le numérique induit des effets sur la perception et la compréhension du statut et du sens de celles-ci. En 2011, le Scérén/CRDP du Nord-Pas de Calais édait un ouvrage intitulé *Des images aujourd'hui. Repères pour éduquer à l'image contemporaine*⁵. Rédigé par une équipe de professeurs d'arts plastiques exerçant au collège, au lycée et à l'université. Toujours diffusé, il propose une investigation renouvelée des problématiques que posent les images contemporaines, artistiques et non artistiques, analogiques ou numériques.

L'enjeu est d'importance. Il excède la seule exploitation des logiciels de traitement numérique de l'image⁶. Il touche à la compréhension de la nature et des effets induits par leurs nouvelles modalités de fabrication : comment permettre aux élèves de se situer dans la relation aux images qu'ils reçoivent, mais que désormais ils produisent aussi et diffusent en abondance, notamment au moyen d'appareils mobiles connectés à des réseaux numériques ? Dans quelle mesure les images artistiques et les propositions des artistes peuvent-elles nous éclairer sur la nature variée des images de notre temps et, ce faisant, nous outiller des bonnes questions et d'attitudes pertinentes ? Sur quels invariants s'appuyer et de quelles conceptions nouvelles faut-il s'emparer pour en construire une éducation contemporaine, positive, citoyenne et artistique ?

³ Ibidem

⁴ Ibidem.

⁵ P. Marszal (dir.), *Des images aujourd'hui : repères pour éduquer à l'image contemporaine*, Lille, SCEREN-CRDP de l'académie de Lille, 2011.

⁶ Sur ce point, nous rappelons que c'est là une des indications du programme du cycle 4.

Images et programmes

*Des images aujourd’hui*⁷ propose une méthodologie d’approche et d’analyse des images en général, qu’elles soient ou non artistiques. Certains chapitres interrogent leurs nouveaux transports comme la manière dont les artistes contemporains s’approprient de nouvelles formes d’expression, de captation, d’enregistrement, de transformation des images. En effet, si les images de notre temps présentent des invariants avec celles du passé, elles proposent aussi de nouvelles modalités de fabrication et de perception liées aux nouvelles technologies, et qui conditionnent de nouvelles interférences entre les images et leurs auteurs, la réalité et la représentation, la création et la réception.

Il convient de rappeler que les programmes de l’enseignement des arts plastiques sont particulièrement attentifs à ces questions. Au collège, ils ciblent des apprentissages liés à ces relations entre les images, la fiction et le réel. Au lycée, des contenus sont plus directement liés aux phénomènes de représentation ou de figuration, particulièrement en classe de première de l’option facultative. Plus globalement, au détour des programmes de 2008, l’enseignement des arts plastiques avait consolidé sa vocation d’éducation aux images, par des moyens et des compétences artistiques : images produites par les élèves eux-mêmes, images élaborées et fabriquées par des artistes et, au-delà, toutes celles qui, artistiques et non artistiques, fixes ou mobiles, sur supports physiques ou codés et diffusées numériquement, surgissent dans notre environnement quotidien.

Sur ces différents plans, on rappellera quelques passages emblématiques des programmes du collège publié en 2008 :

Sur la définition des champs l’image qui sont investigués : « chacune des créations photographiques, cinématographiques, analogiques, numériques. »

Sur des approches éducatives, la photographie : « Argentique, numérique, la photographie peut être sujet de manipulations (découpage, collage, montage, traitement numérique) modifiant son rapport au réel contribuant à lui accorder un statut artistique. »

Sur la prise en compte, non strictement des aspects techniques l’usage du numérique, mais des incidences sur les conceptions mêmes de l’image : « Les technologies numériques sont en constant développement dans l’éducation comme dans la vie quotidienne. Elles sont aujourd’hui inscrites dans la démarche usuelle de nombreux artistes, d’architectes et créateurs œuvrant au croisement des arts. Elles renouvellent les pratiques artistiques. Le numérique complète naturellement la gamme des outils traditionnels. Dans le champ des arts plastiques, l’appropriation artistique du numérique suscite de nouvelles questions, renouvelle ou met en place la création d’images. L’enseignement des arts plastiques doit permettre aux élèves d’explorer ce médium de l’intégrer dans leur pratique d’adopter un point de vue distancié à son égard. »

Concernant le programme publié en 2015, parmi les questionnements à travailler, nous citerons :

⁷ P. Marszal (dir.), *Des images aujourd’hui : repères pour éduquer à l’image contemporaine*, Lille, SCEREN-CRDP de l’académie de Lille, 2011.

« - La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique : les incidences du numérique sur la création des images fixes et animées, sur les pratiques plastiques en deux et en trois dimensions ; les relations entre intentions artistiques, médiums de la pratique plastique, codes et outils numériques. »⁸

« - Le numérique en tant que processus et matériau artistiques (langages, outils, supports) : l'appropriation des outils et des langages numériques destinés à la pratique plastique ; les dialogues entre pratiques traditionnelles et numériques ; l'interrogation et la manipulation du numérique par et dans la pratique plastique. »⁹

« - Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques : les évolutions repérables sur la notion d'œuvre et d'artiste, de créateur, de récepteurs ou de public ; les croisements entre arts plastiques et les sciences, les technologies, les environnements numériques. »¹⁰

Aujourd'hui, tout un chacun est en mesure de produire ou de capturer des images grâce aux outils numériques grand public. La question de la diffusion en masse de ces productions sur des réseaux sociaux ou sur internet conduit l'École à construire des outils d'appréhension de ces nouvelles données pour éduquer à leur réception, à leur interprétation et à leur fabrication. Le domaine 2 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture reflète cette attention, de même que l'éducation aux médias et à l'information.

« Domaine 2 - Les méthodes et outils pour apprendre

[...]

Rechercher et traiter l'information et s'initier aux langages des médias

Mobiliser des outils numériques pour échanger, communiquer et apprendre »

Des études de cas présentées dans l'ouvrage ciblent des productions de natures variées au croisement des langages, des techniques et des médias. Nous tenterons, dans cet article, de mettre en exergue un des projets d'étude abordés qui nous paraît ici le plus propice à mettre en perspective une réflexion sur ces nouveaux langages et sur les compétences visées à travers son analyse. Ainsi, nous revisiterons l'organisation de cet ouvrage en tentant d'apporter de nouveaux éléments de réflexion ouvrant vers les nouvelles pistes problématiques qu'offrent les images numériques dans les curriculums de formation des élèves au collège et au lycée.

⁸ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ *Ibidem.*

Problématiques numériques de la relation aux images

L'École, depuis longtemps déjà, a pris soin d'intégrer l'éducation à l'image dans son logiciel scolaire. L'approche dominante y situe l'élève en tant que récepteur, un des buts étant de lui apporter un appareil de lecture critique pour le protéger d'une conception répandue de l'image manipulatrice. Dans ce cadre, des catégorisations, longtemps opérantes, permettaient de discriminer des natures de représentations et d'en effectuer la prise en charge : image fixe et image mobile, image fiction et image document, image de communication et image œuvre, etc.

Pour autant, aujourd'hui, ces distinctions sont-elles toujours aussi claires et uniques ? Et si les élèves ne sont plus seulement en situation de réception, s'ils en produisent et en diffusent en nombre, l'approche théorique suffit-elle à leur apprendre à en maîtriser les langages, les gestes et les effets sur autrui ? Au-delà, de nos jours est-on assuré que toutes les images ont un auteur ? Comment en identifier la nature, les moyens, les supports ou les formats d'origine ? En quoi leurs changements d'état peuvent-ils avoir une incidence sur ce qu'elles suggèrent ?

Stabilité et instabilité

La stabilité et l'instabilité des images sont une question éducative en devenir : un chapitre du livre lui est d'ailleurs consacré. En effet, la distinction entre deux natures d'images (les fixes et les mobiles) n'est semble-t-il, plus suffisante à garantir l'universalité de compréhension des modalités de fabrication et de diffusion. Leur nature majoritairement numérique induit des usages et des changements d'état de leur matérialité et de leurs supports (du support physique à l'écran et réciproquement), de leurs modes de transport et d'apparition (qui sous-tendent des agencements, des formats, des codes informatiques, des relations à l'espace). Les images dites aux médiums stables, sur des supports physiques, que l'on ne peut transformer sans les altérer pour les réduire ou les magnifier, ne s'opposent pas par conservatisme aux autres productions. Mais elles existent désormais dans un contexte considérablement élargi, où des images dites à médias instables se codent et se recodent incessamment, accroissant leur puissance, démultipliant leurs possibilités de surgissement dans les espaces publics ou dans les sphères de l'intime, interrogeant également en de nouveaux termes leur nature.

Point de vue et intentionnalité

Si les images n'ont plus toutes un auteur, la question du point de vue ou celle de l'intentionnalité se pose : leur profusion issue de systèmes d'observation ou de robots, comme celles circulant et mutant dans les sphères des réseaux numériques, imposent une prise de conscience. Au-delà du « que voit-on ? » ou du « comment nous montre-t-on ? », surgit l'interrogation du « qui a vu ? qui a focalisé sur ? qui a décidé d'enregistrer ou de faire trace ? quel rapport au réel, quels standards et quel imaginaire entretient une certaine automatisation des images ? » Face à ce trouble, la notion d'auteur, placée dans une perspective éducative (apprendre à élaborer des images) reprend alors du sens sur celle de récepteur. Elle replace l'image dans son origine intentionnelle et, en retour, nous interroge quant à sa situation dès lors qu'elle est empruntée à des sources extérieures, parfois déshumanisées, avant même d'être transformée ou décontextualisée.

Déterminismes de la perception

Si notre éducation ou notre environnement déterminent nos relations aux images, alors il nous faut être cultivés des images d'aujourd'hui : un chapitre du livre est consacré à la perception en tant qu'elle renvoie aux déterminismes culturels, individuels et collectifs. Il soumet d'emblée notre

réflexion à la mise en doute de ce qui est perçu, notamment par des processus numériques de retouche des images. Ainsi, dans des modalités de fabrication fictionnelle des images, la question du modèle se renouvelle : existe-t-il des modèles inventés de toutes pièces ? Jusqu'où peut-on y croire (aujourd'hui) ?

Les « Jpeg séries » de Thomas Ruff

Dans le chapitre intitulé « Stabilités/instabilités de l'image », l'auteur aborde à dessein la question de leurs modalités d'accès en analysant *Jpeg ny02* de Thomas Ruff (2004, 269 X 364 cm), œuvre des « Jpeg séries ».

On peut en effet y déceler trois niveaux stables de l'image :

- L'objet figuré, en l'occurrence la photographie parue dans la presse de l'explosion des deux tours jumelles de New York, lors des attentats du 11 septembre 2001 ;
- L'objet figurant, une impression papier de très grand format pixélisée à outrance par un phénomène d'agrandissement d'une photographie circulant sur Internet ;
- Le sujet perceptif, le spectateur dont la tentative est de reconstituer l'image source.

Trois éléments constitutifs de l'image numérique sont ainsi pervertis par l'artiste :

- La résolution : c'est-à-dire le nombre de pixels par pouce traduit en dpi en anglais ;
- Le pixel : c'est à dire le plus petit élément d'une image auquel peuvent être affectés séparément des attributs tels que la luminosité, la couleur... ;
- Le format : le Jpeg. (« Joint Photographic Experts Group ») : norme de stockage d'images sous forme compressée, utilisée couramment pour compresser des images photographiques. Cette norme est en effet utilisée pour la sauvegarde des images contenant de nombreuses couleurs ou des tons continus.

À partir de la manipulation de ces données, Thomas Ruff interroge précisément le rapport que le spectateur entretient avec les images, notamment numériques et médiatisées. Ainsi, après une série de paysages de ciel réalisée la nuit avec un appareillage militaire, il agrandit des images de journaux. Dans une autre série de photographies pornographiques, il retravaille la définition et obscurcit le résultat de manière à le rendre difficilement perceptible. Les phénomènes de perception sont des opérations qui intéressent particulièrement l'artiste. Leur étude nous instruit de notre rapport aux images numériques diffusées par les médias. Elle nous outille d'une capacité à les situer. Au-delà, elle nous équipe d'une compétence à en produire d'autres.

Un regard qui n'est plus vierge

Ce qui est défini en tant que ce que l'œil perçoit relève d'une action physiologique certes, mais aussi de données plus complexes. Le spectateur n'est pas vierge de tout contact avec des images. Un autre chapitre de l'ouvrage aborde ces questions : « De la perception des images : déterminismes individuels et collectifs du regard ». L'auteur identifie en tant que déterminismes les conditions socioculturelles et leur habitus individuels qui interagissent avec les modalités de présentation d'une image ou d'une œuvre. Il nous rappelle d'ailleurs que *perceptio* signifie également « action de recueillir ». Le lien avec les « Jpeg séries » s'établit rapidement, car elle nous met bien dans la situation de retrouver dans l'inconscient collectif la photographie la plus diffusée dans la presse le lendemain des attentats. Une exposition au musée du Jeu de paume montrait que les magazines de

l'époque avaient tous choisi d'utiliser la même photographie pour rendre compte de l'événement. C'est précisément celle-là que choisit d agrandir Thomas Ruff.

Des critères sociologiques, anthropologiques, historiques, psychanalytiques président à l'action de regarder. Le spectateur est imprégné par des habitus cognitifs et symboliques. Ainsi, la sidération opérée par la découverte, sur les écrans, des images relatives au 11 septembre a véritablement imprimé notre mémoire à travers un choc émotif partagé par tous. Le caractère universel de la diffusion de l'événement a réuni une communauté planétaire dans un rite vécu au même moment sur des territoires différents. Le partage de cette communion rend cette représentation purement paradigmique. La trace indicielle évoquée par le phénomène d'agrandissement des pixels et par le format monumental du travail de Thomas Ruff contraint le spectateur à reconstituer la source qui rejoint une image mentale, dispositif par lequel l'image vient à se présenter au regard. Les conditions et qualités matérielles, plastiques, techniques, spatio-temporelles constituent un des axes de travail de l'artiste.

Images numériques contemporaines et paradigmes anciens

Un chapitre entier est consacré aux paradigmes : « Paradigme : des images rémanentes qui nous habitent ». Une définition de l'image paradigmique y est tentée du point de vue de l'image parfaite :

- Soit parce que fascinante pour le récepteur ;
- Soit parce que révélatrice du monde ;
- Soit parce que révélatrice d'elle-même en tant que représentation.

Ce sont ces images qui nous habitent, qui ont marqué notre mémoire, qui fondent notre culture, qui constituent des repères pour notre manière de voir. On peut considérer que la représentation que propose Thomas Ruff dans ces « Jpeg séries » devient une image paradigmique, parce qu'elle donne une interprétation d'une image médiatique dramatique, qu'elle la fonde en tant qu'œuvre, qu'elle la cristallise à travers le geste artistique. C'est un schème révélateur du représenté, la métaphore du miroir en tant que reflet du monde. Ce que l'auteur du chapitre dédié appelle les « images réalité » aurait comme fonction de déplacer la réalité, de quitter la figuration pour incarner la présence du réel.

En quoi Thomas Ruff fait-il œuvre quand il utilise et transforme des sources diffusées par les médias ? L'image produite par l'artiste dévoile ses propres modes d'élaboration comme une image révélatrice de la représentation. En s'appropriant des productions anonymes diffusées largement dans la presse et sur le Net, il questionne aussi la notion d'auteur.

Images numériques, intention et auteur

L'auteur se définit comme celui qui est la première cause d'une chose. C'est du moins la définition qu'en donne un chapitre portant sur cette problématique. « La notion d'auteur face aux images : origine intentionnelle d'une image ». La notion a évolué lentement avant de prendre sa forme actuelle. « Michel Foucault annonce la venue d'une culture où les discours circuleraient et seraient reçus sans que la fonction de l'auteur n'apparaisse jamais. Parallèlement à ces enjeux philosophiques, notons du côté du droit que la notion d'auteur a acquis un statut juridique. » Au fil du temps, l'art a connu des auteurs anonymes à l'époque où la création humaine ne pouvait concurrencer le pouvoir divin, des auteurs singuliers, des œuvres collectives, des appropriations à divers titres liées aux avant-gardes.

Or, si le statut d'auteur est aujourd'hui largement mis en cause dans le cadre des productions numériques, d'autres paramètres ont contribué à créer des confusions : la relation de l'image document à l'image artistique, l'appropriation et la qualité de celles sans auteur (par exemple le found footage, désignant la récupération de pellicules impressionnées dans le but de créer un autre film), les images Google Map de nos maisons sans que nous ayons autorisé ces prises de vue, ainsi que toutes celles qui circulent sur Internet, les images satellites, les images militaires, etc. En atteste le catalogue de l'exposition « Controverses : une histoire juridique et éthique de la photographie » (Arles, Actes Sud ; Lausanne. Musée de l'Élysée, 2008) organisée à la Bibliothèque nationale de France, site Richelieu, en 2008. Au-delà de la question de la véracité des sources, des intentions des auteurs anonymes qui raflent désormais les images concurrençant ainsi les photoreporters professionnels, le spectateur est confronté à la déontologie de ceux qui inondent le monde d'images. On voit combien l'évolution des pratiques grâce aux nouvelles technologies interroge la notion de droit et de droit à l'image, que nous soyons nous-mêmes les sujets de la représentation ou que nous en soyons les auteurs sauvages.

À nouveau, le retour vers les « Jpeg séries » de Thomas Ruff nous éclaire. L'artiste s'approprie une photographie de presse anonyme et, par un nouveau traitement, lui confère un statut artistique. Par son agrandissement, elle donne à percevoir son instabilité et propose ainsi de s'interroger sur sa propre nature. Grossissement et flou, trame et structuration en faux pixels invitent à la reconstitution du réel, conduisant le spectateur au seuil de la perception. L'impression numérique produit l'illusion d'une image connue et reconnue. « L'image n'est pas réductible à la représentation du réel. Elle a son autonomie. Les images qui nous entourent sont-elles originales ou originelles ? Peut-on seulement avoir confiance en ses sens pour distinguer la nature des images d'aujourd'hui ? »¹¹

Quelle notion de modèle au temps du numérique ?

Dans le chapitre « Le modèle dans l'image : entre référent et processus », il est question de la relation entre le modèle et sa référence à la mémoire collective. On y décèle ce qui relève du référent ou du processus. Si l'on s'appuie à nouveau sur l'œuvre de Thomas Ruff, le référent se présente comme la mise en scène de la catastrophe publiée par les médias. Mais les « Jpeg séries » sont aussi la représentation d'un processus de représentation : « Il interroge plus la réalité de l'image que la réalité figurée à travers elle (un nuage, un événement, celui du 11 septembre 2001...). »¹² « Toujours plus intéressé par l'image et ses conditions de visibilités que par la réalité elle-même, préférant créer une réalité arrangée par la mise en œuvre de trucages, de recadrages, de la retouche informatique réalisant des images fabriquées à partir de la technologie des machines. »¹³ « Ce n'est pas une question de modèle, mais d'image modèle et de référent qui circulent entre les genres, les registres d'images. »¹⁴ Quand le modèle oscille entre circulation, échange et hybridation, l'œuvre s'apparente à une trace documentaire et le document peut paraître copier ou s'inspirer des œuvres d'art dans leur composition, ou leur mode d'apparition ou de transport. Les nouvelles technologies

¹¹ P. Marszal (dir.), *Des images aujourd'hui : repères pour éduquer à l'image contemporaine*, Lille, SCEREN-CRDP de l'académie de Lille, 2011.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

s'emparent volontiers de la porosité entre les champs d'expression contribuant à la confusion des genres. Ainsi de nouveaux modèles se créent-ils, issus de la nature et de la spécificité des nouveaux langages qui les produisent permettant de voir, de connaître, de reconnaître et de décomposer les différentes opérations de vision, afin de permettre au spectateur de prendre conscience de son rôle au sein du dispositif de présentation, de mise en scène et de diffusion des images. C'est la raison pour laquelle la rencontre et l'analyse de ces œuvres contribuent à une véritable éducation aux images.

> ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?

Cette ressource présente quelques jalons, pour les situations d'apprentissage et à partir des capacités des élèves, afin d'aborder l'observation, la description, l'analyse, l'interprétation des œuvres d'art, précisément au moyen de leurs images (reproductions) dans l'enseignement des arts plastiques.

Elle actualise un document diffusé en 2011. Dans le cadre de l'accompagnement des nouveaux programmes, elle la décompose en deux documents : l'un intitulé « Trois fiches pour réfléchir, comprendre et mettre en œuvre la manière de voir et de comprendre une œuvre à partir de sa reproduction ? » permet d'identifier (quasiment du point de vue de l'élève) ce qu'il convient de penser pour comprendre une œuvre d'art au-delà de sa reproduction « photographique » ; et celui-ci portant sur les apports de l'analyse d'œuvre aux élèves (qui est une des manières de cultiver l'exercice de l'éducation du regard).

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques.

Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune.

[...]

Compétences travaillées :

[...]

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
- Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.
- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art
- Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt.
- Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique.
- Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre.
- Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.
- Prendre part au débat suscité par le fait artistique.»¹

Sommaire

- Introduction
- Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?

Introduction

Montrer des images d'œuvres est devenu usuel dans l'enseignement, notamment en arts plastiques. Et, désormais, dans de nombreuses disciplines, les manuels édités ou des ressources en ligne présentent une iconographie riche, abondante, plaisante au regard jusque dans la mise en page. Pour autant, faire analyser une peinture ou une sculpture à partir de sa reproduction par les élèves ne va pas de soi. En outre, il faut insister sur ce point, l'image d'une œuvre n'est pas l'œuvre² ; ce détail n'étant pas accessoire dans un enseignement artistique, plus généralement dans une contribution à l'éducation à l'image.

¹. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015

². Nous rappelons sur ce point des extraits des cahiers d'accompagnement des programmes d'arts plastiques de 1996-98, arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e des collèges et arrêté du 26 décembre 1996 relatif aux classes de 5^e, 4^e et 3^e.

« **Le professeur doit faire comprendre à l'élève que l'œuvre ne peut se réduire à l'image de l'œuvre.** La prise de conscience de l'écart entre l'image de l'œuvre et l'œuvre elle-même passe prioritairement par le contact direct avec les œuvres ; ceci ne peut être effectif que dans le cadre d'une visite d'exposition ou de musée. En effet, la reproduction de l'œuvre ne peut suffire pour en apprécier la complexité, même si le repérage de quelques indices sur le document photographique permet parfois d'en identifier quelques constituants matériels. » ; « Une reproduction, même la plus fidèle, est toujours une interprétation de l'œuvre. Pour mesurer cette interprétation, il faut, bien sûr, inviter les élèves à fréquenter le plus possible les musées. Le contact direct avec les œuvres peut être l'occasion de comparer l'original et ses diverses reproductions. Il est recommandé de préciser la caractéristique de l'œuvre à chaque présentation de sa reproduction. » ; « Dans la mesure où l'image de reproduction prend le relais de l'œuvre, le professeur veille à ce que sa qualité, c'est-à-dire la fidélité de son rapport à l'œuvre, soit irréprochable. »

Montrer (et proposer une connexion entre un contenu et un document...), **étudier** (entre autres situer dans l'espace et dans le temps...) ou **faire analyser** (s'exercer et apprendre à inventorier, décrire, interpréter...) sont des opérations complémentaires et de natures différentes. Diverses compétences des élèves sont requises dès lors que l'enseignant n'a pas pour objectif de conduire seul l'analyse d'une œuvre ou de strictement en faire le commentaire devant la classe. Sur le plan pédagogique, les opérations cognitives peuvent être complexes. Il s'agit alors de s'entendre sur la nature de la chose observable au moyen d'une représentation, sur ce que vise à nous faire voir une image qui documente une œuvre d'art ou ce que l'on veut faire comprendre d'elle, sur l'écart entre ce que nous déduisons à partir de constats sur cette image et la réalité de l'œuvre, sur la puissance qu'exerce l'image sur la perception elle-même reprise en charge par le langage.

En l'occurrence, arrachée spontanément au réel en présence d'un objet artistique ou résultat d'un travail (du photographe, du documentariste, de l'historien, du critique, du journaliste, de l'archiviste, de l'artiste lui-même...), l'image qui reproduit ou représente une œuvre – par divers traitements indicils et visuels – est le résultat **d'un point de vue sur elle**. Celui-ci ne vise pas toujours à témoigner de la réalité de l'œuvre ou à en soutenir les énoncés. Il peut en effet, de manière implicite ou explicite, en sublimer ou en altérer diverses dimensions (matérialité, échelle, aspects poétiques, puissance critique, accroches sémantiques...). **Il convient alors pour le professeur de bien poser la différence entre l'œuvre originale et son image.**

Dans le cadre du travail initial réalisé en 2011, un groupe de réflexion avait élaboré un court document, orienté vers les élèves du lycée, et plus précisément l'épreuve de culture artistique du baccalauréat dans la série littéraire, qui comprenait des éléments essentiels, assurément présents et permanents à l'école et au collège. Différents jalons y étaient donc proposés afin de poser des étapes pour l'investigation par des élèves de la reproduction d'une œuvre d'art : y faire observer des données afin de situer le document, en dégager des informations afin de caractériser l'œuvre étudiée par le biais d'un support (l'image reproduite, puis parfois dupliquée de l'œuvre).

Ce document paraît toujours d'actualité. Aujourd'hui, un grand nombre d'images d'œuvres sont placées dans le regard des élèves. Le programme d'arts plastiques au collège a développé les entrées liées à la culture artistique. La recherche d'intersections entre les contenus travaillés en arts plastiques et les thématiques de l'enseignement d'histoire des arts s'ancrent sur des groupements de références artistiques. Le développement des technologies numériques a diversifié les supports, de la photocopie couleur issue de la capture d'une reproduction d'œuvre à la vidéo projection d'images fixes et mobiles, jusqu'à des activités d'investigation de ressources dans des environnements informatiques scolaires.

C'est pourquoi ce texte reprend, dans une mise en forme renouvelée, le document initial afin de faire écho aux pratiques des professeurs qui montrent des images d'œuvres pour les faire analyser.

À noter

En relation avec les questionnements sur la nature et l'usage des images, nous recommandons la lecture d'un ouvrage produit par le CRDP du Nord-Pas de Calais : *Des images aujourd'hui. Repères pour éduquer à l'image contemporaine*³.

Les auteurs (professeurs d'arts plastiques au collège, au lycée et à l'université) y proposent des grilles de lecture et des filtres pour apprêter l'image contemporaine à partir essentiellement de références artistiques. Ils nous permettent ainsi de constater en quoi des œuvres d'art ou des images de références nous aident à repérer les enracinements des processus des images et leurs déploiements contemporains. Ils posent des axes de réflexion pour l'ensemble des productions imagées et donnent des outils d'analyse. Des études de cas complètent les problématiques abordées, enrichissant et soutenant la question de l'image dans l'enseignement d'histoire des arts. Les enjeux éducatifs soutenus y sont nombreux : reconnaître la nature d'une image, déduire ses origines, interpréter les « récits » qu'elle sous-tend, trouver une distance critique, percevoir la polysémie, maîtriser des « énoncés visuels », comprendre l'évolution de la notion d'image et d'auteur...

Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?

Avant tout, à comprendre la singularité plastique de l'œuvre, à en saisir les éléments formels et les intentions, à les nommer et les situer dans le champ artistique et dans le champ historique. Mais au-delà, l'analyse de l'œuvre doit être étroitement liée à la recherche que l'élève engage dans la pratique, notamment lorsqu'il réfléchit à son propre travail pour le situer dans le champ artistique.

Dans ce processus d'analyse, l'élève a l'occasion d'apprendre à mieux voir, regarder, observer, repérer, mettre en relation les éléments constitutifs d'une production (que ce soit la sienne ou celle d'un artiste) de façon à en comprendre le sens. Ainsi la mise en œuvre d'un questionnement méthodique et rigoureux devrait permettre à l'élève de développer des compétences à un double niveau : d'une part, être capable d'identifier, de mettre à distance, de comprendre sa propre pratique, comme il le fait pour une œuvre d'artiste ; d'autre part et parallèlement, être capable de repérer ce qui dans le champ artistique fait écho avec cette pratique en se situant plutôt du côté de ce qui fait sens que du côté de ce qui fait image, de manière formelle ou illustrative. Ces opérations de relevés et de repérages doivent permettre au bout du compte de mieux comprendre la démarche de création qui est en jeu, afin d'approcher au plus près le sens dont l'œuvre est porteuse et dont le spectateur est le témoin ou éventuellement le participant.

Trois grandes catégories traversent l'observation et l'analyse d'œuvre : (le) Voir/(le) Questionner/(le) Démontrer

Ces catégories ne sont pas présentes d'emblée ou accessibles aux élèves dès le cycle 3. Leur engagement procède d'une construction, d'une conscience des opérations qu'elles engagent et des compétences qu'elles sous-tendent. Pour autant, l'enseignement des arts plastiques qui est mis en œuvre peut les faire travailler toutes bien avant la fin du cycle 4. Ceci dépend des outils dont disposent les professeurs – notamment du premier degré –, de la maturité comme de l'engouement des élèves, du lien entretenu avec les acquis de méthodes et de langages travaillés dans toutes les disciplines.

On pourrait alors raisonnablement considérer que le cycle 2 privilégiera les compétences de la catégorie du **Voir**. Le cycle 3 portera pour tous les élèves son attention à articuler les catégories du **Voir** et du **Questionner**. Le cycle 4 travaillera à permettre à tous les élèves de relier au **Voir** et au **Questionner** la catégorie du **Démontrer**.

Ces trois termes sont donc ici volontairement gradués par quelques nuances, dans la perspective des situations pédagogiques : si voir, c'est mobiliser les organes de la vue dans une perception des stimulations de l'environnement, du monde sensible, regarder c'est diriger volontairement son regard vers quelque chose, il s'agit d'intentionnalité ; observer découle bien de ce regard orienté pour lequel du temps est accordé et procède de l'examen, de l'étude attentive de quelque chose pour trouver afin d'identifier, d'interpréter, de démontrer. Démontrer, c'est déjà argumenter et, en arts plastiques autant que possible, accompagner cette démonstration avec des moyens visuels.

En arts plastiques, analyser (dans des complexités progressives selon les cycles) c'est être capable de :

- A. Décrire** : voir, regarder, observer, repérer un certain nombre de composants plastiques que l'on va ensuite savoir identifier, nommer en termes précis.
- B. Mettre en relation, déduire** : l'observation et la description ne peuvent à elles seules constituer une analyse⁴. Pour qu'il y ait véritablement analyse, il importe que le relevé des différents signifiants plastiques soit articulé à leur signifié, au sens qu'ils génèrent de façon à mettre en évidence une problématique liée à l'œuvre dont il est question.
- C. Savoir situer** : situer l'œuvre dans son contexte historique, la positionner éventuellement dans l'évolution de la démarche de l'artiste ainsi que dans un développement chronologique plus large (préfiguration d'un mouvement artistique ou prolongements, etc.).
- D. Savoir argumenter (démontrer) par des moyens visuels** : l'élaboration de croquis peut étayer la description et l'argumentation. Ces croquis procèdent aussi du transfert d'acquis plastiques dans une situation d'observation, d'étude, d'analyse d'un « objet d'étude » (œuvre, situation plastique, spatiale...). Ils ne doivent cependant pas constituer un discours inutilement redondant ; ils sont un contrepoint, un appui, par rapport au discours oral ou écrit.

Des compétences sollicitées par l'observation et l'analyse d'œuvre

<p>A. Savoir décrire (Cycles 2, 3 et 4)</p> <p>À partir de la catégorie du Voir</p>	<p>Voir, regarder, observer, identifier un certain nombre de composants plastiques que l'on va ensuite être capable de nommer en termes précis pour restituer ce que l'on perçoit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La nature de l'œuvre (peinture, sculpture, assemblage, installation, in situ, etc.) et sa matérialité (support, format, matériaux) Ce qui est vu : représentation (motif, figure...), abstraction (surface, forme, traces...), présentation. Ce qui est perçu (l'organisation, les composants, les procédures, les effets, etc.)
<p>B. Savoir situer (Cycles 3 et 4)</p> <p>À partir des catégories du Voir et Questionner</p>	<p>Voir, regarder, observer, identifier un certain nombre de composants plastiques que l'on va ensuite être capable de nommer en termes précis pour restituer ce que l'on perçoit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La nature de l'œuvre (peinture, sculpture, assemblage, installation, in situ, etc.) et sa matérialité (support, format, matériaux) Ce qui est vu : représentation (motif, figure...), abstraction (surface, forme, traces...), présentation. Ce qui est perçu (l'organisation, les composants, les procédures, les effets, etc.)
<p>C. Savoir articuler description, argumentation et sens (Cycle 4)</p> <p>À partir des interactions entre les catégories du Voir, Questionner et Démontrer</p>	<p>Construire une question</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'observation et la description ne peuvent à elles seules construire une analyse. Pour qu'il y ait véritablement analyse, il importe que le relevé des différents signifiants plastiques soit articulé à leur signifié, au sens qu'ils génèrent, de façon à mettre en évidence une problématique liée à l'œuvre.
<p>D. Savoir argumenter par des moyens visuels (Cycles 3 et 4)</p> <p>À partir des catégories du Voir et Questionner</p>	<p>Articuler croquis et schémas à l'explication verbale, à un exposé ou un écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'élaboration de croquis peut étayer l'argumentation ou la description. Ces schémas doivent constituer un contrepoint, un appui, par rapport au discours oral ou écrit.

Des expériences aux connaissances : principes didactiques, modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser

Le programme d'arts plastiques du cycle 4 articule compétences travaillées et questionnements. Ces derniers ne sont pas de l'ordre de grandes thématiques, au sens d'idées générales qu'il serait loisible de décliner, plus ou moins, au gré du déroulement du cycle. Il s'agit bien, dans le contexte d'un programme d'enseignement scolaire, de problématiques structurantes en arts plastiques qui se travaillent régulièrement dans les composantes plasticiennes, théoriques et culturelles de l'enseignement.

Elles sous-tendent l'accès des élèves à la compréhension du fait artistique, par la pratique et la culture artistiques, dans la pluralité de ses expressions et la diversité de ses modalités. Elles s'investiguent tout autant du point de vue de l'auteur que du spectateur, en faisant constamment « interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune »¹

Puisqu'il s'agit de questionnements, c'est donc une invitation à conduire les élèves, dans les voies et modalités appropriées à leurs niveaux d'âge, vers l'investigation des questions que pose la création artistique en arts plastiques. Pour le professeur, c'est une prescription qui suppose bien d'enseigner des problèmes, donc que son enseignement est problématisé.

Ce document, s'appuyant sur diverses ressources théoriques, propose des éléments de réflexion pour :

- définir et construire une problématique, construire des problématiques et problématiser ;
- comprendre la modélisation de la structure logique d'une problématique ;
- établir une différence entre problème et question.

Sommaire

- Liens au programme
- Définir et construire une problématique, construire des problématiques et problématiser
- Modélisation de la structure logique d'une problématique
- Établir des différences entre problème ouvert et problème fermé
- Trois paradigmes de l'acquisition de la problématisation
- Liste de fonctions cognitives faisant plus ou moins référence à la capacité de problématiser
- Établir une différence entre problème et question

Liens au programme

Si, dans le corps du texte de programme du cycle 4, le terme de « problématique » n'apparaît pas, le travail de problématisation de l'enseignant est absolument nécessaire. Il est attendu eu égard à la dynamique de construction des apprentissages qui est à mettre en œuvre. Ainsi, dans des passages clés, le texte insiste légitimement sur la terminologie du questionnement et de la problématisation. Nous la soulignons à dessein en gras dans quelques citations du programme.

« Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les **questions** que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune. »²

« Le cycle 4 poursuit l'**investigation des questions fondamentales** abordées dans les cycles précédents (représentation, fabrication, matérialité, présentation) en **introduisant trois questionnements** : "La

¹ Programmes d'enseignement du cycle du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

² Programmes d'enseignement du cycle du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

représentation ; les images, la réalité et la fiction” ; “La matérialité de l’œuvre ; l’objet et l’œuvre” ; “L’œuvre, l’espace, l’auteur, le spectateur”. Les questions sont travaillées tous les ans dans une logique d’approfondissement. »³

« Compétences travaillées :

[...]

S’approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive. »⁴

Les connaissances sont elles-mêmes structurées en « **questionnements** » dans un tableau dédié. Cette appellation n'est pas anodine : elle sous-tend que les connaissances ne sont pas à asséner, mais à investiguer en tant que questions.

Enfin, la discipline est définie comme un champ constitué de domaines, de notions, de pratiques.

Des domaines :

« Il couvre l'ensemble des domaines artistiques se rapportant aux formes : peinture, sculpture, dessin, photographie, vidéo, nouveaux modes de production des images... »⁵

Domaines **auxquels il convient d'ajouter l'architecture**, singulièrement isolée dans le texte au prétexte de l'interdisciplinarité, pourtant associée dès les origines de l'invention de la discipline lors de son passage du dessin aux arts plastiques⁶, objet d'une option au Capes et à l'agrégation externe, explicitement dans les programmes d'arts plastiques du collège depuis 1998.

De grandes notions :

« Il s'appuie sur les notions toujours présentes dans la création en arts plastiques : forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. »⁷

Des pratiques plastiques :

« Les élèves explorent la pluralité des démarches et la diversité des œuvres à partir de quatre grands champs de pratiques : les pratiques bidimensionnelles, les pratiques tridimensionnelles, les pratiques artistiques de l'image fixe et animée, les pratiques de la création artistique numérique. Ces pratiques dialoguent avec la diversité des arts et des langages artistiques, par exemple dans les domaines de l'architecture, du design et du cinéma, notamment dans le cadre de projets pédagogiques transversaux ou de démarches interdisciplinaires. »⁸

Pour un professeur, comme nous le rappellerons plus loin, il s'agit bien de dégager des questionnements un problème dans un cadre structuré par un objet d'étude, un champ de connaissances et de pratiques. Il doit être alors lui-même en mesure de distinguer la (les) question(s) du problème. De surcroît, pour un professeur d'arts plastiques, eu égard à la dimension artistique de l'enseignement qu'il soutient, la pensée et les pratiques divergentes doivent être au rendez-vous chez les élèves. De surcroît, il importe que l'on puisse faire l'expérience de la polysémie des productions plastiques, que l'on fasse toujours droit à la diversité des expressions, que la pluralité des démarches soit éprouvée.

Si le problème posé ou soulevé, la situation-problème proposée ou la proposition notionnelle faite, le dispositif incitatrice ou la démarche de projet engagé (selon les modalités pédagogiques retenues) est commun à tous les élèves d'une même classe, les investigations et les productions qu'ils réalisent sont diverses, les questions qu'ils se posent ou

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Pour rappel, la première option en lycée, à Beauvais, en 1969, s'appelait arts plastiques et architecture.

⁷ Programmes d'enseignement du cycle du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

⁸ Ibidem.

posent sont multiples. De tout cela il y a à apprendre et matière à étayer les savoirs visés dans telle ou telle séquence d'enseignement. Et ce n'est pas la moindre des qualités de cette discipline.

Nous recommandons également la lecture du texte de la conférence de Bernard Michaud, *Enseigner des problèmes*, prononcée lors du stage de didactique des arts plastiques de Sèvre en décembre 1990, hébergé sur *In situ* le site disciplinaire d'arts plastiques de l'académie de Nantes.

<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/articles/didactique/enseigner-des-problemes-bernard-michaud--840907.kjsp?RH=1417250879110>

Définir et construire une problématique, construire des problématiques et problématiser

Qu'est-ce qu'une problématique ? Un groupement de définitions :

Art, science de poser les problèmes. Voir questionnement. Ensemble de problèmes dont les éléments sont liés. La problématique du sens. In Le nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Dictionnaire Le Robert, édit. 2000.

« Ensemble des questions pertinentes qui se posent à l'observateur scientifique à propos de phénomènes, questions qui sont susceptibles d'avoir une réponse logique et contrôlable et de donner lieu à des opérations classées par ordre selon les disciplines qui les provoquent » In *Théorie structurale de la communication et société*, Abraham Moles. Édit. Masson, 1986.

« Problématiser ce n'est pas discuter de son opinion ; problématiser nécessite de se situer dans un champ de questions intellectuellement légitimes. Il faut avoir des connaissances pour se poser des problèmes. Il n'y a de problème que sous un horizon de savoirs, qu'à partir de perspectives qui mettent ensemble ou excluent un certain nombre de données, qui permettent d'interroger, d'interpréter la réalité ou les faits sous une certaine lumière, sous un certain point de vue. Cet ensemble on l'appellera une problématique. » In avant-propos, *Question, problème, problématique. La problématique d'une discipline à l'autre*. Jean-Paul Falcy, Michel Tourneux, Jacques Lambert, Marc Legrand, Marc Buonomo, Patrice Allard, Bernard Veck, Simone Guyon, Guy Rumelhard, édit. ADAPT, 1997 (épuisé).

Une problématique n'est pas un problème, mais l'ensemble constitué par un problème général, les sous problèmes et les hypothèses qui leur sont associés.

Construire une problématique c'est :

À partir d'un fait, d'un événement, d'une production technique ou de l'esprit..., qui est observable ou donné pour vrai ; d'un champ de connaissances, de pratiques ou d'usages à investiguer ; d'un centre d'intérêt pour lequel on a un projet de recherche..., qui sollicite une implication personnelle :

**Former une liste de questions que l'on organise et hiérarchise
pour formaliser un questionnement**

Dégager de ces questions un problème dans un cadre structuré par un objet d'étude, un champ de connaissances et de pratiques, ... afin de distinguer la (les) question(s) du problème

- Dégager et formaliser un problème au moyen du questionnement en relevant :

- des paradoxes
- des oppositions
- des contradictions

- Définir un cadre ou un champ d'investigation au moyen de savoirs et d'outils pris :

- dans le domaine de connaissances qui permet de déterminer un point de vue et une méthodologie
- dans un espace conceptuel (notions principales, mots-clés...)

**Formuler une hypothèse / Formuler le problème sous forme alternative
Ce que l'on souhaite montrer / démontrer par l'exercice du questionnement**

Formuler une question centrale / Formaliser un questionnement

Cette question centrale / ce questionnement ouvrent soit :

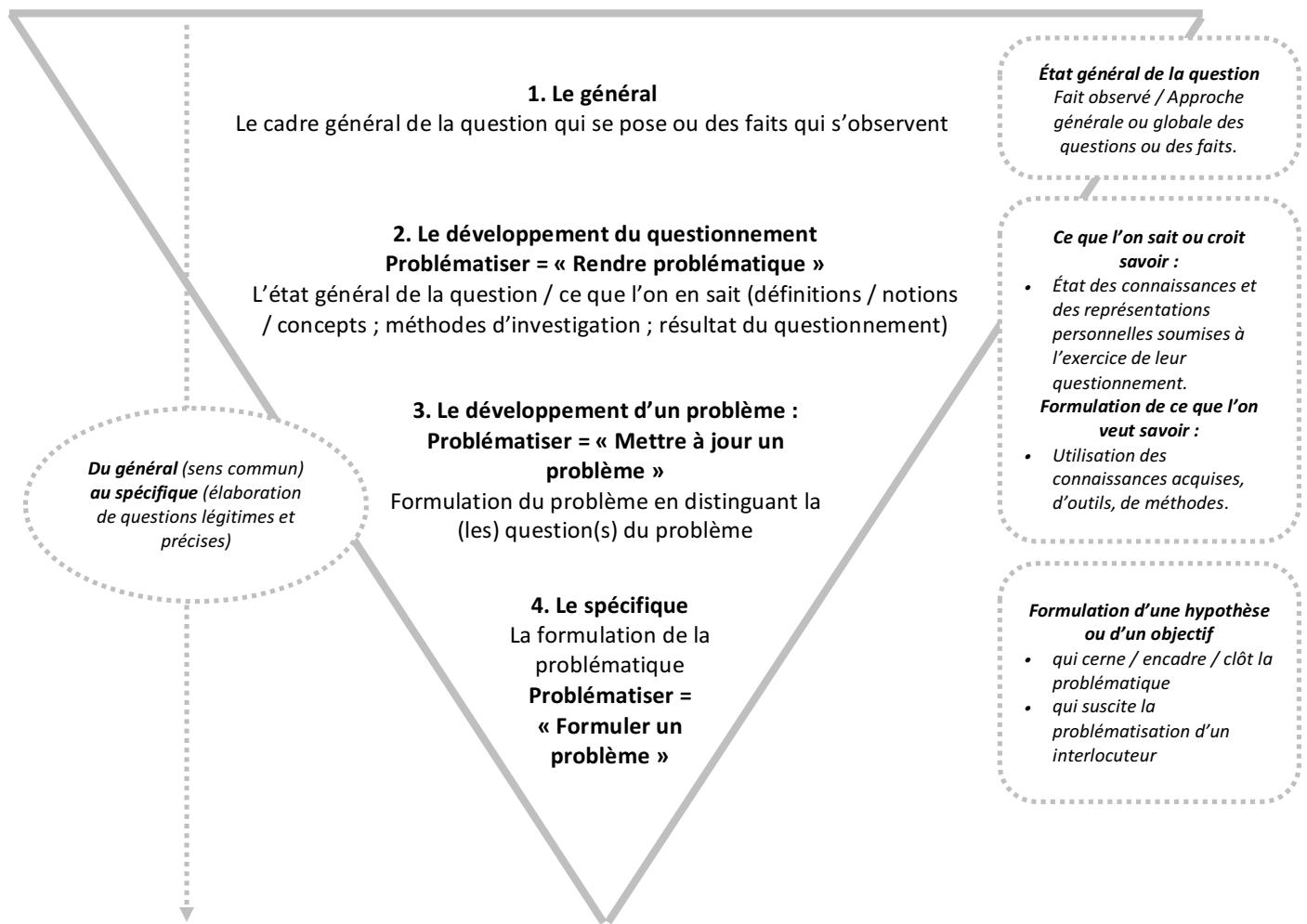
- À un dispositif permettant de résoudre un problème⁹, qui invite ou incite à le résoudre ;
- À l'exercice du jugement, où des affirmations et des négations sont possibles pour ouvrir sur d'autres questionnements¹⁰.

⁹ Dans cette configuration, le processus engagé s'apparente à la notion d'apprentissage par résolution de problème.

¹⁰ Dans cette configuration, le processus engagé s'apparente en partie à la recherche : les questions ou les problèmes ont moins vocation à être strictement résolus pour eux-mêmes qu'à être travaillés dans leur potentialité à augmenter le champ des savoir par l'ouverture sur d'autres questionnements.

Modélisation de la structure logique d'une problématique

D'une manière usuelle, notamment dans le champ de la formation scolaire, on présente l'élaboration d'une problématique dans un mouvement allant du général au spécifique. Dans cette dynamique, « le spécifique » consiste à relativiser une question dans un contexte très précis.



Toutefois, notamment dans le champ de la recherche, le travail de problématisation peut aussi s'exercer dans mouvement pouvant procéder du spécifique au général. Dans ce cas, « le général » s'apparente à une recherche de ce qui fonde (philosophiquement) la question envisagée (et non une généralisation).

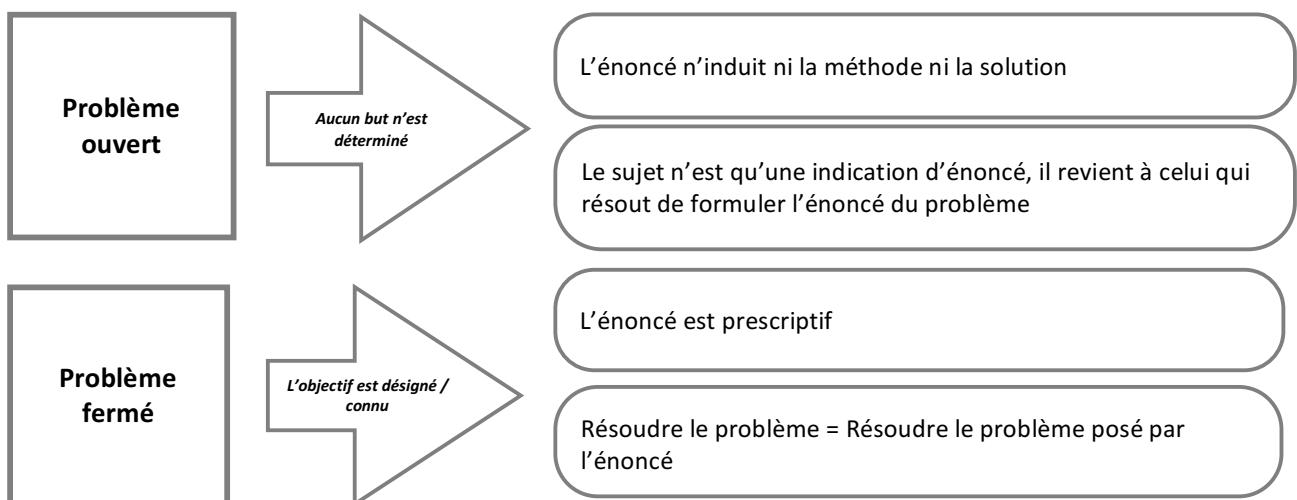
Établir des différences entre problème ouvert et problème fermé

D'après Isabelle Tourron, ex-IUFM de Lyon.

Si, pour une grande partie, problématiser c'est dégager des problèmes de questions, dans l'enseignement la notion de « problème » ne va pas de soi. D'autant que la pente « naturelle » de l'École s'oriente plutôt des questions du maître (le problème qu'il soumet) à la réponse unique attendue que les élèves doivent apporter. Il n'est encore guère répandu dans la pratique des enseignants de « partir » des questions que posent/se posent les élèves : donc pour le professeur d'élaborer un dispositif (qui fait problème), à la fois précis et suscitant une dynamique où toutes les questions ne convergent pas, où il n'y a pas toujours une réponse unique.

Il s'agit bien de distinguer entre problème ouvert et problème fermé, et cette distinction n'est pas toujours envisagée. Pour le premier, les élèves sont entraînés dans l'exercice et la dynamique du questionnement. Il faut les préparer, les rassurer et réitérer les opérations induites. Le problème ainsi proposé engage à en trouver la formulation ; il faut construire (individuellement ou collectivement) et ouvrir des possibilités. Pour le second, les données sont précisément formulées et le problème (dans sa conception) est « achevé » dès lors qu'il est soumis aux élèves. En l'espèce, il ne s'agit pas d'ouvrir sur la perspective de nouveaux questionnements possibles, mais d'apprendre à résoudre le problème posé.

L'un et l'autre ne s'excluent pas ; ils ont des qualités formatrices spécifiques. Encore faut-il dans les apprentissages pouvoir les convoquer à dessein, l'un et l'autre, dans des buts explicites.



Trois paradigmes de l'acquisition de la problématisation

Source : Michel Tozzi¹¹.

Trois paradigmes¹² sont modélisés et articulés chronologiquement :

1. Le paradigme du PROBLÉMATIQUE

Problématiser = « RENDRE PROBLÉMATIQUE »

Mettre sous forme de questions ce qui auparavant, souvent dans le sens commun, est simplement affirmé. Clarifier les notions d'opinion et de doute philosophique ; mettre en cause des affirmations ; mettre en question ses propres préjugés.

2. Le paradigme du PROBLÈME

Problématiser = « METTRE À JOUR UN PROBLÈME »

Dégager d'une question un problème. Chercher sous la question un problème sans s'en tenir à l'intitulé du sujet pour rechercher un «au-delà» et se demander pourquoi effectuer cette recherche alors que le sujet explicité semble évident. Distinguer la question du problème.

3. Le paradigme de la PROBLÉMATIQUE

Problématiser = « FORMULER - philosophiquement - UN PROBLÈME »

Formuler un problème sous une forme alternative en identifiant des solutions différentes. Formuler le problème sous forme alternative et construire des dispositifs appropriés pour le résoudre.

¹¹ Michel Tozzi, Introduction à la problématique d'une didactique de l'apprentissage du philosophe in *Didactique de l'apprentissage du philosophe*, Université de Montpellier III, Décembre 1992

¹² Un paradigme est une représentation du monde, une manière de voir les choses, un modèle cohérent de vision du monde qui repose sur une base définie (une matrice disciplinaire).

Le paradigme au sens collectif est un système de représentations largement accepté dans un domaine particulier.

Le mot paradigme tient son origine du mot grec ancien «paradeigma» qui signifie «modèle» ou «exemple». Ce mot lui-même vient de «paradeiknumai» qui signifie «démontrer».

Dans *La structure des révolutions scientifiques*, Thomas Kuhn définit un paradigme scientifique comme suit :

- Un ensemble d'observations et de faits avérés ;
- Un ensemble de questions en relation avec le sujet qui se posent et doivent être résolues ;
- Des indications méthodologiques (comment ces questions doivent être posées) ;
- Comment les résultats de la recherche scientifique doivent être interprétés.

Hors de la science, le mot paradigme s'emploie plus fréquemment dans le sens de «weltanschauung» (perception du monde). Par exemple, dans les sciences sociales, le terme est employé pour décrire l'ensemble d'expériences, de croyances et de valeurs qui influencent la façon dont un individu perçoit la réalité et réagit à cette perception. Ce système de représentation lui permet de définir l'environnement, de communiquer à propos de cet environnement, voire d'essayer de le comprendre ou de le prévoir.

Liste de fonctions cognitives faisant plus ou moins référence à la capacité de problématiser

Source : J-C. Pettier, professeur de philosophie, Docteur en Sciences de l'éducation

Nous l'avons indiqué plus haut, engager les élèves dans une dynamique de questionnement à partir d'un problème ouvert, les conduire à problématiser même modestement et dans des exigences à leur portée à leur niveau d'âge dans la scolarité (comme dans la vie), induit des opérations cognitives.

Prise d'information (INPUT) :

- Reconnaître ou distinguer
- Savoir donner un nom à quelque chose
- Reconnaître que des objets gardent les mêmes mesures, formes, quantités, en dépit des apparences
- Faire attention à tous les renseignements.

Traitement de l'information (ELABORATION) :

- Percevoir l'existence d'un problème
- Choisir les bons renseignements
- Savoir comparer
- Comprendre tout
- Bien raisonner
- Faire des hypothèses
- Savoir analyser un problème
- Savoir s'organiser.

Sortie de l'information (OUTPUT) :

- Parvenir à dire ce que l'on pense
- Chercher d'autres solutions sans se bloquer
- Avoir les mots pour dire
- Répondre avec précision
- Imaginer avant de faire les choses.

« Apprendre à problématiser consiste alors en deux choses : un, apprendre à se poser des problèmes et à poser une problématique ; deux, reconnaître, identifier ce que l'on est en train de faire lorsque l'on le fait, pour mieux le maîtriser par la suite. »¹³, J-C Pettier

¹³ J-C Pettier, *Aider tous les élèves à problématiser : quelques points de repères.*

Établir une différence entre problème et question

Si, comme nous l'avons posé précédemment, problématisation et questionnement, problème ouvert et fermé, ne sont tout à fait de même nature, il est aussi utile de poser les différences entre problème et question. Ce faisant, dans les processus d'apprentissage, en fonction des positions en éducation prises par les professeurs et de la didactique qui en découle, il convient également de distinguer entre problème et exercice, l'un et l'autre terme ayant une résonnance ancienne et profonde dans l'École.

Deux ensemble de définitions usuelles

In Le nouveau Petit Robert : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire Le Robert, édition 2000 :

Question	1. Demande que l'on adresse à quelqu'un en vue d'apprendre quelque chose de lui.	2. Connaissance incomplète ou incertaine qui peut donner lieu à discussion ; sujet qui implique des difficultés à résoudre, d'ordre théorique ou pratique. Voir problème.	3. Torture infligée aux accusés ou aux condamnés pour leur arracher des aveux.
Problème	1. Question à résoudre qui prête à discussion dans une science.	2. Difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat ; situation instable ou dangereuse exigeant une décision. Voir difficulté.	3. Chose, personne qui pose des problèmes. Voir énigme

D'après, Gérard DE VECCHI¹⁴:

Problème	<p>Une situation initiale, comportant certaines données :</p> <ul style="list-style-type: none">- qui impose un but à atteindre ;- qui oblige à élaborer une suite d'actions ;- qui mobilise une activité intellectuelle ;- qui fait entrer dans une démarche de recherche ;- en vue d'aboutir à un résultat final. <p>Ce résultat est initialement inconnu et la solution n'est pas immédiatement disponible.</p>	<p>Fait entrer dans une démarche d'invention d'une procédure de résolution plutôt que d'aboutir exclusivement à une bonne réponse. Le problème sert à construire une connaissance, un savoir.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Ouverture- Créativité- Découverte- Situation inédite- Méthode inconnue- Processus à inventer- Analyse méthodique- Acquisition d'un savoir- Autonomisation
Exercice	<p>Activité dans les apprentissages scolaires qui consiste en l'application d'un modèle de résolution (opération, théorème, règle).</p> <p>Procédure qui préexiste.</p> <p>Procédure de résolution toute faite qui ne constitue pas un problème mais un exercice.</p>	<p>Les exercices dans la chaîne des apprentissages viennent après les phases dites d'acquisition de savoir. Ils servent à consolider la connaissance et les savoirs que l'on a commencé à construire.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Conditionnement- Application- Reproduction- Situation connue- Démarche déjà acquise- Exécution mécanique- Saisie immédiate- Consolidation d'un savoir- Entraînement

¹⁴ *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Gérard De Vecchi, Hachette Éducation, édition de 2002.

Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

Compréhension, usages et résonances du mot « projet » dans l'enseignement des arts plastiques

Cette ressource adopte la forme d'un glossaire. Elle revient sur les différentes acceptations en fonction du contexte d'utilisation du mot dans la conduite de l'enseignement des arts plastiques.

En effet, le mot projet est incontournable dans l'enseignement des arts plastiques. Il est employé de façon récurrente dans les nouveaux programmes, de longue date dans les échanges entre enseignants, dans les textes, dans les descriptifs de leçon, etc.

Pour autant, il ne recouvre pas toujours le même sens, ni la même réalité. Il peut être source de confusion, de malentendus.

Extrait du programme

« La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. Elle se comprend et se travaille selon quatre dimensions articulées l'une à l'autre dans l'enseignement :

- au niveau du professeur, il s'agit de concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle ;
- dans les situations d'apprentissage, par l'encouragement de la démarche de projet en favorisant désir, intentions et initiatives ;
- en aboutissant ponctuellement à des projets d'exposition pour travailler les questions de la mise en espace et en regard de la production plastique des élèves ;
- par la rencontre avec l'œuvre d'art et l'artiste, en contribuant à la démarche de projet dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. »¹

Projet de formation : le projet que construit l'enseignant pour un groupe d'élèves se construit dans la durée : sur l'année en général pour un niveau de classe, mais aussi nécessairement sur les 2 cycles du collège. Il construit des compétences et des connaissances chez les élèves. Il peut s'individualiser dans une pédagogie différenciée. Il répond à la question : qu'est-ce que les élèves vont avoir appris, compris, retenu de cet enseignement disciplinaire pour leur vie future ?

Projet d'enseignement : il s'agit du projet du professeur en direction de ses élèves. Essentiel dans la construction d'un cours ou d'un projet dans le cadre d'un dispositif. Il répond à la question : qu'est ce que je veux que les élèves apprennent ? (ou découvrent, ou expérimentent, ou structurent...). Il est nécessairement lié au projet de formation et aux programmes, au projet de l'établissement. Il doit être pensé, construit comme

¹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

un apport fondamental dans la construction de la personnalité et de la culture du jeune. Il marque la spécificité de la pratique artistique dans le cadre de l'Éducation nationale.

Projet de cours : unité temporelle courte dans laquelle s'inscrit le projet d'enseignement (en relation avec les autres). Cette notion dite de « cours » est souvent confondue avec celle de « séance ». Chaque cours/séance doit avoir un objectif d'enseignement précis pour bien utiliser le temps accordé à l'enseignement des arts plastiques. Une séquence peut être constituée d'un ou plusieurs cours/séance.

Travailler en projet : le travail en projet laisse la place à la part des désirs, objectifs et compétences de tous les acteurs, à la recherche, à l'imprévu, au non programmé. Il permet de motiver et de donner du sens à l'apprentissage, de faire l'expérience d'une pratique, d'oser le risque. Travailler en projet se différencie de la programmation. On l'appelle aussi démarche de projet.

Projet personnel de l'élève : c'est un point d'appui de l'enseignant pour construire les connaissances et compétences de l'élève. Il est important de tenir compte des motivations et désirs des élèves, dans les propositions pédagogiques. C'est aussi un objectif à atteindre dans la formation en arts plastiques. L'élève devrait être capable de passer des choix à l'initiative en fin de collège, de développer une démarche personnelle à l'issue du lycée.

Faire un projet : souvent compris comme remplir une fiche pour obtenir des subventions. Au-delà, il s'agit d'un moment central de conceptualisation et de communication d'un désir encore un peu imprécis. Il oblige à préciser les objectifs, le cadre, les moyens, etc.

Travailler en projet dans le cadre du projet d'établissement : c'est la nécessaire prise en compte du projet éducatif dans sa globalité lors de la conception d'un projet. Il oblige à comprendre et à intégrer les objectifs et les contraintes d'une communauté éducative. Par exemple, le descriptif d'un EPI s'articule nécessairement avec le projet de l'établissement. Les dispositifs constitutifs du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) également.

Travailler en projet en partenariat : cette démarche rend nécessaire de clarifier les missions et rôles du partenaire et de l'enseignant. Il s'agit d'établir une complémentarité constructive, de faire un travail d'équipe même si l'on parle des langages un peu différents. L'enseignant ne confie pas sa classe au partenaire, il travaille en interaction avec lui. Leurs interventions sont de natures différentes, mais participe à atteindre un objectif commun.

Projet culturel : c'est un projet complémentaire aux enseignements. Toutefois, tout projet d'enseignement est un projet culturel, en ce qu'il construit une culture générale de l'élève ; par contre tout projet culturel n'est pas nécessairement un projet d'enseignement en ce qu'il n'apporte pas forcément de connaissances précises, mais contribue à l'acquisition des compétences et d'une culture « humaniste ».

Projet subventionné : c'est un projet qui s'intègre dans un dispositif à procédures conjointes qui permet de bénéficier d'une subvention. Il a un caractère exceptionnel dans le système éducatif. Par exemple, l'accueil d'un artiste en résidence ou l'intervention d'un artiste au sein d'une classe.

Projet dans des dispositifs : c'est un projet qui s'intègre dans un cadre institutionnel prédéfini, souvent pluridisciplinaire. Par exemple, les EPI, une classe CHAAP, etc.

Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale

Chapitre 3 : les technologies de l'information et de la communication

[Extraits]

A n n e x e s d i s c i p l i n a i r e s

**Économie et Gestion / Éducation Physique et sportive / Enseignement artistique / Enseignement primaire
Établissements et vie scolaire / Histoire et géographie / Langues vivantes / Lettres /
Mathématiques
Philosophie / Physique-chimie / Sciences économiques et sociales / Sciences et techniques industrielles
Sciences de la vie et de la terre / Étude d'un site en ligne**

ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

1- Remarques préalables

La numérisation des images, des sons et des textes, l'accès à des bases documentaires diversifiées et la possibilité d'une communication partagée sur le réseau mondial ouvrent d'importantes perspectives aux enseignements artistiques - tant dans leurs pratiques que dans leurs objets d'études. Relations pédagogiques au sein des classes ou des ateliers, démarches de création, confrontation avec les œuvres du patrimoine artistique ne peuvent manquer de s'en trouver modifiées.

Pour l'heure, la faiblesse des équipements attribués aux enseignements artistiques - arts appliqués exceptés - et l'inégale réponse aux besoins de formation limitent aux seuls enseignants militants, souvent particulièrement créatifs, une véritable prise en compte des nouvelles technologies et des ressources offertes par internet.

Les pratiques actuellement observées vont de la simple consultation de documentation en ligne, mais non sans vertu pour les élèves (bases de données du ministère de la culture et des institutions culturelles pour les arts plastiques et l'histoire des arts), à l'élaboration sophistiquée de démarches pédagogiques novatrices, comme en éducation musicale (académie de Besançon), ou à la construction d'analyse filmique particulièrement efficace dans l'enseignement du cinéma (académie de Nancy-Metz).

Cependant, la création et l'enrichissement progressif des sites nationaux en éducation musicale (le premier en date), en cinéma - audio-visuel., en histoire des arts, en arts plastiques, et prochainement en théâtre, ainsi que la multiplication des initiatives académiques, suscitent un très large intérêt et provoquent une mobilisation grandissante.

La situation connaît des évolutions rapides. Les réticences exprimées par quelques-uns comptent peu au regard des attentes d'équipement et de formation du plus grand nombre.

2- Perspectives ouvertes par l'utilisation pédagogique Internet

Elles portent essentiellement, pour l'instant, sur les points suivants:

- Mise à disposition des professeurs et des élèves d'une vaste documentation en ligne, comme pour toutes les disciplines, mais d'une importance capitale dans les domaines artistiques concernés par les sons et les images.

La nécessaire sélection des informations, le croisement et les montages possibles de données différentes (textes, voix, sons, images fixes, images animées) sont par ailleurs de nature à favoriser le travail autonome des élèves, à faciliter l'usage des codes multiples de la communication, à donner le goût d'une expression personnelle, notamment dans une dimension artistique ou poétique. Dossiers à construire pour passer les épreuves actuelles du baccalauréat, "TPE", prévus par la réforme de lycées conduiront rapidement les élèves à un usage raisonné d'Internet.

- Mise en réseau d'enseignants souvent seuls de leur spécialité dans un établissement et souffrant d'isolement.

Partage d'informations, témoignages d'actions novatrices, encouragement aux initiatives ne peuvent que renforcer le souci d'une cohérence des objectifs de formation poursuivis tout en donnant le goût d'une adaptation constante de pratiques pédagogiques liées pour partie à l'actualité artistique.

- Lisibilité accrue pour les partenaires du système éducatif de la nature et de la portée d'enseignements et de pratiques artistiques intégrés à la formation générale.

L'engagement et la motivation des professeurs sont vigoureusement confortés chaque fois qu'est perçu ou reconnu le bénéfice tiré par les élèves d'enseignements très inégalement traités dans le passé.

3- Les obstacles prévisibles

L'usage fréquent et fécond d'Internet en classe, dans les domaines artistiques, se heurte au fait que sauf exception, l'équipement massif reste un souhait, notamment en collège.

Les installations sont trop fréquemment pensées pour la simple consultation ou l'usage bureautique.

Le coût des matériels et des logiciels de création (appareil photo numérique performant, équipement de traitement du son ou du montage d'images animées, etc.) demeure encore important et décourage l'attention des décideurs aux besoins spécifiques des enseignements artistiques.

Le matériel mis à disposition ou la nature des connexions (lenteur d'acquisition des images et des sons) rendent souvent difficile un usage dans le cadre d'horaires limités.

La gestion du "son" pose en particulier des problèmes techniques importants (fichiers compressés, obligation de mémoire de grande capacité, de carte son performante, etc.).

Il y aurait lieu de distinguer une configuration informatique, avec tous ses accessoires, réservée à la mise en oeuvre des cours ou des démonstrations collectives, du complexe de postes et de périphériques autorisant la consultation, les activités pratiques et la création des élèves. Ce qui existe actuellement dans les salles réservées le plus souvent à l'enseignement de la technologie gagnerait à être considérablement adapté.

Les obstacles les plus importants touchent à la question des droits d'utilisation des images, des séquences filmées, des œuvres musicales ou littéraires, mais aussi sur ceux des productions faites en classe. La mise en ligne de la simple photographie d'une rue peut exiger qu'ait été demandée l'autorisation des propriétaires des immeubles aperçus !...

Les solutions financières trouvées pour l'enseignement du cinéma (paiement des droits sur un unique film) ne l'ont été qu'avec l'appui conséquent du Centre national du cinéma.

Enfin, dans cette période de préhistoire de l'usage d'Internet dans les classes, les obstacles sont aussi d'ordre conceptuel et sont liés à la difficultés de dépasser le simple transfert de support (de la page à l'écran) pour imaginer des modes d'interactivité et des itinéraires de formation véritablement liés à la nature même de ce nouvel outil.

4- Les initiatives souhaitables

Une véritable programmation et évaluation des formations.

Si les formations des professeurs doivent être privilégiées en établissement, il y a nécessité néanmoins de tenir compte de la spécificité des enseignements artistiques et de provoquer des regroupements académiques et nationaux soigneusement préparés.

Un réseau de professeurs "interlocuteurs académiques", soutenu par la Direction de la technologie, existe dès à présent en arts plastiques et en éducation musicale; il est en cours de constitution pour l'Histoire des arts et le cinéma, et devrait bientôt s'organiser pour le théâtre. Il faut le conforter et lui donner une plus grande visibilité.

Il y a nécessité de mieux faire connaître toutes les démarches et produits déjà opérationnels. Les corps d'inspection devraient jouer un rôle important sur ce point, pour peu que les moyens leur en soient donnés.

Le Ministère de la culture développe une politique très active de création de bases de données sur Internet, il investit par ailleurs massivement dans des centres de formations artistiques supérieures ou institutions spécialisées (FEMIS, École des arts décoratifs, ENSBA, Conservatoires, IRCAM, etc.). Dans le cadre du partenariat avec notre ministère, il serait souhaitable d'organiser une coopération permettant aux corps d'inspection et formateurs de l'Éducation nationale d'entretenir une relation privilégiée avec ces foyers de recherches et de mise en oeuvre des TIC et de l'usage d'Internet.

Introduction

Le groupe des enseignements artistiques de l'inspection générale a proposé comme thème de travail commun aux cinq enseignements artistiques, arts plastiques, musique, cinéma-audiovisuel, théâtre-expression dramatique et histoire des arts, une étude portant sur *la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*. Cette étude, conduite par les inspecteurs généraux, s'est déroulée sur deux années scolaires : au lycée pendant l'année 1996-1997, au collège au cours de l'année 1997-1998. Les enseignements artistiques ont en effet considérablement évolué depuis 1981 : ils se sont rénovés, diversifiés et sont mieux assurés dans l'ensemble des établissements français. Renforcés par la loi sur les enseignements artistiques de 1988, ils semblent aujourd'hui faire partie des projets et des cursus des élèves. La question qui cependant reste posée est la réalité de cette évolution, la réalité de cette inscription des enseignements artistiques.

Qu'apporte l'École en réponse à la fois à une demande sociale d'éducation artistique, demande très forte et pourtant imprécise, et à une exigence d'éducation artistique pour tous que se donne l'École elle-même ? La demande sociale diffuse réclame des activités artistiques, l'accès à la culture artistique en voyant dans les arts des facteurs d'équilibre, d'épanouissement et de développement de la personnalité, des compensations "face à un système trop abstrait", "la revanche du sensible". L'École vise la réduction des inégalités culturelles, la démocratisation de la culture artistique, la diversification des voies de réussite.

Malgré des transformations considérables opérées au cœur même des enseignements artistiques pour aller vers une éducation par l'art, l'opinion publique que traduisent les médias pose toujours la question de la place accordée à l'art dans la formation des jeunes. Mais dans le même temps, les stratégies des familles quant à la réussite scolaire ne tiennent pas compte dans leurs visées d'excellence, des arts. Pour l'éducation artistique, tradition et modernité s'affrontent dans les attentes des parents comme des différents acteurs de l'École, sans que les enjeux soient nets pour quiconque.

Ainsi, c'est dans une mise en rapport des représentations sur les enseignements artistiques et de la place que l'École donne à ces enseignements dans la réussite des élèves, que cette étude cherche à évaluer le rôle accordé aux arts dans la réussite des élèves. Après une approche de la notion même de réussite et s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement secondaire, l'analyse porte sur les représentations des différents acteurs au sein des lycées et collèges sur la réussite, et la place des enseignements artistiques dans la réussite. Cette analyse est mise en regard des faits : les résultats aux examens qui closent le collège (le brevet des collèges) et le lycée (le baccalauréat) d'une part, et la réalité de la part accordée concrètement aux enseignements artistiques d'autre part.

La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves : présentation générale

La réussite : approche de la notion

Qu'est-ce que la réussite ? "Arriver", "gagner de l'argent", "le succès", "avoir un bon travail", "avoir une vie agréable", "être connu", "avoir du succès dans ses entreprises"... Posée à brûle-pourpoint, la question reçoit des réponses, dont les variations sont autant de marques de la projection de soi-même dans la définition choisie. Le cadre, moment et lieu, dans lequel est placée cette question ainsi que la situation du sujet à qui elle s'adresse, déterminent pour celui qui répond, un autre niveau de définition de la réussite. Les réponses sont, en quelque sorte, spécifiées par le cadre. Cette incidence du cadre et du contexte peut amener la réponse à être strictement circonstancielle, liée à l'atteinte d'un but qu'on s'est fixé. L'étude sur *la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves* se fonde sur cette pluralité des registres d'interprétation spontanée des mots "réussite des élèves".

La notion de réussite

Le choix du terme *réussite* inscrit par avance l'étude dans un cadre qui évoque celui de l'*échec scolaire*. En effet, si le mot *réussite* se trouve défini¹ dans les dictionnaires généraux, il ne donne pas lieu à un article spécifique dans les dictionnaires spécialisés sur l'éducation et n'y est pris en compte qu'à l'article "*échec scolaire*". Du point de vue de l'école, la question de la réussite est l'objet d'un grand nombre de textes, dont le point commun est de traiter de la réussite comme si elle n'était que l'avers de l'échec scolaire.

Ainsi, du point de vue de l'éducation, le terme de *réussite* n'aurait pas de réalité spécifique. *Réussite* renvoie, et ceci plus que ne le fait le terme *échec*, à un ensemble de relations qu'établit une personne vis-à-vis du réel ou de ce qu'elle perçoit comme tel. S'interroger sur la réussite *des élèves*, ainsi que le suggère son intitulé, introduit le thème de travail dans le cadre de l'enseignement et, par là même, spécifie la question en termes de *réussite scolaire*.

¹ Littré, *Dictionnaire de la langue française* (éd. 1957). Réussite : issue, bon ou mauvais succès Particulièrement Bon succès.

Dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* (éd. 1993) . I. Réussir (bien ou mal) : avoir telle issue, aboutir à un résultat (bon ou mauvais) . II. Tr. Exécuter, faire avec bonheur, avec succès. Réussite de quelque chose : bon résultat ; réussite de quelqu'un : le fait d'avoir réussi.

Echec et réussite scolaires : apports des recherches

Dans les travaux les plus récents, la réussite et l'échec scolaires, en tant qu'objets de recherche, sont le plus souvent associés. Cela n'a pas toujours été le cas. La notion d'échec scolaire est une notion récente et relative. Les différents auteurs soulignent son utilisation de plus en plus fréquente et prégnante au fur et à mesure des étapes de la scolarisation de masse et particulièrement à partir de la seconde guerre mondiale. Auparavant, la question était posée à propos de populations particulières d'élèves qui, pour réussir, devaient recevoir des traitements pédagogiques nuancés ou différents. Pour A. Vasquez, "la notion d'échec scolaire a été introduite en France à la fin du XIX^e siècle avec la scolarisation obligatoire".

Depuis le début des années 60, cette question a été fréquemment étudiée d'un point de vue psychologique, et plus précisément par la psychologie cognitive et par la psychologie clinique, ainsi que d'un point de vue sociologique. Comme l'indique E. Plaisance : "Remarquons d'emblée que les sociologues utilisent plutôt une autre terminologie : inégalités devant l'école et devant la culture, inégalités d'accès des différentes classes sociales à tel ou tel niveau de scolarité, différenciation des carrières scolaires, formation différenciée de la force de travail, etc. On a pu remarquer, en effet, que l'évidence première suggérée par la notion d'échec scolaire mêlait en réalité plusieurs aspects : la décision institutionnelle ; le niveau de performance des élèves ; la perception ou l'évaluation de la réussite ou de l'échec par les acteurs en cause ; enfin, l'utilisation que l'élève lui-même peut faire de sa réussite ou de son échec (Bain, 1985). De plus parler d'échec ou de réussite par rapport à l'école c'est adopter le point de vue contemporain dominant selon lequel la poursuite d'études, éventuellement jusqu'à des niveaux élevés de diplômes ou de qualification, est éminemment souhaitable. La notion d'échec implique donc une appréciation sur le déroulement optimum de la scolarité aspirée vers le haut, vers les études supérieures ou les hauts niveaux de qualification."²

J.-Y. Rochex, analysant l'ensemble des problématiques liées à la réussite et à l'échec scolaires, fait observer : "L'école, le diplôme, le baccalauréat sont devenus, presque d'un même mouvement, de plus en plus nécessaires et de moins en moins suffisants. C'est un pan majeur des objectifs de mobilisation scolaire qui se dérobe ainsi, ou du moins se clive de plus en plus : l'ouverture, puis la fermeture des possibles offerts par la scolarisation permettent de continuer à les penser comme accessibles pour soi-même ou ses enfants, tout en les frappant d'interdit. [...] La réussite scolaire s'impose donc de plus en plus alors que, simultanément, elle perd une grande partie de sa crédibilité. L'échec scolaire devient dès lors de plus en plus un drame personnel et familial. Il s'impose dans le même temps comme problème social majeur"³.

Les apports de la psychologie et de la sociologie à la désignation et à la

² E. Plaisance, Échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation, *Réussite et échec scolaires : différents éclairages*, Psychologie française, revue de la SFP, décembre 1989, tome 34-4, p. 229.

³ J.-Y. Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris , 1995, PUF p.91.

compréhension des mécanismes de la réussite et de l'échec scolaires sont aujourd'hui mieux connus. L'évolution des recherches a permis de passer de l'identification des causes extérieures à l'école (catégories socioprofessionnelles, origine sociale des élèves, etc.) à la mise à jour des processus qui président à la réussite ou à la mise en échec.

Pour P. Perrenoud, l'excellence scolaire relève d'une fabrication⁴, en grande partie liée à l'évaluation qui "donne à voir certaines inégalités plutôt que d'autres, à certains moments plutôt qu'à d'autres". Il souligne les tensions entre curriculum formel et curriculum réel d'une part, et pratiques des élèves et des enseignants d'autre part. En introduisant la notion de *métier d'élève*⁵, il relie la réussite scolaire pour l'élève à la maîtrise d'enjeux informels et jamais explicités tant dans les comportements à acquérir que dans les compétences à mettre en œuvre. "Tout au long de sa carrière scolaire, l'élève est censé apprendre *pour* réussir. Or, il peut s'épargner une partie de ce travail s'il apprend *à* réussir, à jouer sur les apparences, à agir sur les signes extérieurs de compétence, chaque fois qu'il le peut "⁶.

Travailler à comprendre les mécanismes de la réussite scolaire reviendrait à mettre à jour la liaison établie, ou à établir, pour l'élève entre les curricula et le sens de l'expérience scolaire. Ceci déterminerait des travaux de recherches dont J.Y. Rochex définit ainsi le projet possible : "Progresser dans l'intelligence des médiations qui produisent la "réussite" ou l'"échec" scolaire inégalement selon les milieux sociaux, mais aussi selon les classes, les établissements et les pratiques des professionnels de l'école, nécessite de mieux comprendre ce qui se joue au coeur de ce débat, ce qu'il advient de chacun de ces termes. Ce qui entraîne à nos yeux une double exigence, ou double souci [...] D'une part, le souci de travailler à comprendre l'expérience de l'échec ou de la difficulté scolaire pour ce qu'elle est, en tentant d'en saisir les logiques et la genèse — compréhension qui ne saurait être le seul repérage, dans une logique du handicap ou du déficit, de ce qui lui manque pour être expérience de réussite — sans pour autant perdre de vue la spécificité des processus cognitifs et langagiers requis par l'appropriation de tel ou tel contenu, de telle ou telle compétence, et donc la nécessité d'interroger la pertinence des activités d'apprentissage (ou d'enseignement) au regard de ces processus. [...] D'autre part, le souci de travailler à dépasser les oppositions entre approches micro- et macro-sociales, qualitatives et quantitatives en étudiant les modalités concrètes du procès de scolarisation et d'apprentissage, de l'échec ou de la réussite effectifs, sans perdre de vue la nécessité de construire la signification d'ensemble des processus et médiations ainsi mis à jour, et d'en éprouver le caractère généralisable et/ou la fécondité heuristique pour rendre compte des régularités macro-sociologiques [...] "⁷.

⁴ P.Perrenoud *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève-Paris, 1984 éd. Droz (2e éd. 1995).

⁵ P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, 1994, ESF.

⁶ P.Perrenoud, ouvrage cité, id. p.115.

⁷ J.Y. Rochex, ouvrage cité, p.124 et 125.

Enfin, s'interroger sur la réussite correspond aussi à une évaluation du système éducatif. C. Thélot rappelle : “Les objectifs du système éducatif français sont au nombre de trois : transmettre des connaissances, des savoirs, une culture ; préparer à la vie professionnelle ; former à la vie en société et, dans une démocratie comme la nôtre, à la citoyenneté, et, par là, contribuer à l’identité du pays ”⁸. S'interroger sur la réussite des élèves pourrait donc être compris comme une tentative d'évaluation du bon accomplissement des objectifs précités.

La réussite des élèves : les questions

L'ensemble des travaux qui viennent d'être brièvement évoqués, incite à retenir un certain nombre d'axes de réflexion pertinents par rapport à la question. Les critères proposés par A. Vasquez pour l'emploi de la notion d'échec, peuvent être repris pour celle de réussite : rapport au cursus scolaire complet et possibilité de son achèvement, rapport à l'année scolaire et passage en classe supérieure, rapport aux attentes des élèves et orientation souhaitée. E. Plaisance insiste sur l'importance de la notion de “perception et d'évaluation de la réussite par les acteurs en cause”, ainsi que sur “l'utilisation que l'élève peut lui-même faire de sa réussite”, réflexions fondatrices pour la pédagogie des enseignements artistiques. La question soulevée par J-Y. Rochex de la mobilisation scolaire introduit pour les enseignements artistiques l'interrogation sur l'ouverture qu'ils rendent (ou non) possible ; de même que la notion de crédibilité de la réussite scolaire apporte des questions pertinentes pour les enseignements artistiques : la réussite dans les enseignements artistiques a-t-elle une crédibilité, a-t-elle une valeur de réussite scolaire ? Cette question est en relation avec celle que l'on peut dégager, à l'instar de P. Perrenoud, concernant les tensions introduites dans le curriculum entre enseignements artistiques et enseignements généraux. Enfin, étudier la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves pose parallèlement la question de la contribution qu'apportent ces enseignements à l'heureuse atteinte des trois grands objectifs rappelés par C. Thélot.

Enseignements artistiques et réussite des élèves

Tout comme pour la réussite, les enseignements artistiques n'échappent pas à une compréhension de type projectif, dans laquelle les représentations prévalent. Les représentations les plus courantes véhiculent une dichotomie entre deux rôles accordés aux arts : les arts épanouissants, les arts "servants"⁹. En effet, pour grand nombre des partenaires de l'école, les arts ont deux grandes utilités. D'une part, ils permettent un développement équilibré de l'enfant, puis assurent l'équilibre de l'adulte. D'autre part, ils développent des aptitudes nécessaires pour réussir dans les autres enseignements ; les plus souvent évoqués sont : l'habileté, le sens de l'observation, l'attention, les facultés d'expression, l'imagination et la

⁸ C. Thélot, *L'évaluation du système éducatif*, Paris Nathan, 1993.

⁹ Reprise de la formule anglo-saxonne “arts as servants”, dans le débat sur l'éducation artistique dont témoigne Malcolm Ross, *The Creative Arts*, Londres, 1978, Heinemann Educational Books.

créativité, la mémoire, l'adaptabilité, maîtrise corporelle et gestuelle, etc.

Enseignements artistiques et développement personnel

Aujourd’hui, le rôle des enseignements artistiques est couramment admis et leur place à l’école n’est pas contestée. Mais de quel rôle parle-t-on, et quelle place leur accorde-t-on ? Pour l’opinion, les enseignements artistiques sont un facteur dans la réussite : ces enseignements sont perçus et compris comme des "matières" d'équilibrage, des disciplines de la sensibilité et de la créativité, disciplines relevant de "l'épanouissement de la personne" aussi bien que de "la culture indispensable à l'homme d'aujourd'hui". Le rapport spontanément établi entre les enseignements artistiques et les valeurs couramment associées à l'art vient renforcer l'idée que les "activités artistiques sont toujours un plus dans la construction de la personnalité". De même, en les présentant comme des moyens de "remédiation", on attribue souvent à l'enseignement artistique un rôle thérapeutique valable aussi bien pour la personne que pour un groupe social¹⁰.

Si l'on s'en tient à ces aspects, la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves renvoie moins à l'élève qu'à l'enfant ou à l'adolescent et aux compensations apportées par les disciplines artistiques pour qu'il puisse être élève.

Enseignements artistiques et réussite scolaire

Des études faites en Europe et aux U.S.A. au cours des quarante dernières années ont renforcé l’opinion selon laquelle les enseignements artistiques sont des aides au développement cognitif. Les conclusions de ces expériences vont globalement dans le même sens et établissent une corrélation entre la pratique régulière d’activités artistiques et l’obtention de meilleurs résultats à des exercices scolaires dans les enseignements généraux. Les recherches faites dans différents pays

¹⁰ Nous nous appuyons pour évoquer cet accord de l’opinion sur différents textes existants , en particulier: “ Les représentations qu’élèves et parents ont des disciplines ”, *Les enseignements en CM2 et en 6e*, Rapport de recherche, INRP, 1987 n°11 “ Les pratiques culturelles des lycéens ”, *Les univers culturels des lycéens et des enseignants* , Rapport de Recherche, INRP, 1986 n°3. Ainsi que les textes des rapports sur l’éducation artistique qui se sont succédés au cours des vingt dernières années. Par exemple : Bruno BOURG-BROC , “ Or, il n'est pas contestable que la composante artistique de la formation des jeunes est essentielle ”, *Rapport sur le projet de loi [...] relatif aux enseignements artistiques*, Assemblée nationale, déc. 1987

Danièle DELORME, “ L’éveil à l’art est un facteur d’équilibre et d’insertion par ce qu’il suscite au plus profond de chacun : la valorisation de soi par la connaissance de ses richesses propres, le développement de la sensibilité et du sens critique, le passage du balbutiement à l’acte créateur, l’ouverture sur l’extérieur et sur le patrimoine culturel de la Nation et de l’Humanité. L’éveil artistique, en dotant les enfants d’atouts essentiels, permet aussi de contribuer à armer les générations futures pour mieux affronter les difficultés de la vie.” *L’éveil artistique des jeunes en France et en Europe*, Conseil économique et social, déc. 1991.

sur les liaisons qui pouvaient être établies entre la pratique d'un art et l'amélioration de certaines compétences générales et scolaires (par exemple : danse et apprentissage de l'écriture, représentation dessinée et lecture, danse et latéralisation, dessin et image corporelle, musique et apprentissage des nombres) correspondent à des périodes d'interrogations sur l'inscription d'enseignements et d'activités artistiques pour un petit nombre d'élèves ou pour tous les élèves dans un système scolaire dont on veut améliorer soit les performances, soit la rentabilité.

D'autres observations montrent que les enseignements artistiques, lorsqu'ils s'appuient sur la pratique de l'élève, favorisent l'acquisition de comportements de socialisation. En effet, le travail artistique sollicitant en permanence le faire et l'analyse critique du faire, et instituant un va-et-vient constant entre expression et regard sur cette expression, développe des comportements d'écoute et de disponibilité, d'acceptation des différences et de reconnaissance de l'autorité.

Enfin, on sait également que dans des périodes exceptionnelles ou socialement difficiles, ce sont souvent les enseignements artistiques qui sont sollicités ainsi, le renforcement de l'éducation musicale et du chant au moment de la grande vague d'immigration aux États-Unis ou, en France, le développement de l'enseignement du dessin après les expositions universelles¹¹. Aujourd'hui, plus volontiers que par le passé, on admet que les enseignements artistiques, contribuent positivement à la réussite scolaire générale des jeunes élèves comme à celle d'élèves adolescents, ou de jeunes adultes, en développant des capacités et en faisant acquérir des comportements nécessaires pour tous les apprentissages généraux.

Si l'on s'en tient à ces aspects, la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves renvoie moins aux enseignements artistiques eux-mêmes, qu'à la contribution des disciplines artistiques aux apprentissages généraux.

Poids des enseignements artistiques dans la réussite scolaire

De l'école élémentaire au collège, puis du collège au lycée, les décisions de passage en classe supérieure, les choix d'orientation, les sentences de redoublement ne se fondent pas couramment ni effectivement sur les résultats d'un élève dans l'un ou l'autre des arts enseignés. Les arts sont de peu de poids par rapport à ce qui est usuellement apprécié comme la réussite scolaire : "Qu'un élève réussisse ou non dans une discipline artistique n'est pas déterminant au plan scolaire et n'a que peu d'incidence, dans l'état actuel du système, sur son cursus ultérieur."¹². Sauf dans le cadre de l'enseignement obligatoire de série L, les enseignements artistiques sont minorés dans l'évaluation même de la réussite. Ils ne

¹¹ Crédit à une commission d'études sur l'enseignement du dessin en 1853, après le succès commercial de l'industrie anglaise aux dépens de l'industrie française à l'exposition de Londres en 1851.

¹² "Situation et hypothèses disciplinaires. Échec ou réussite scolaires et arts plastiques", *Enseignants de CM2 et de 6e face aux disciplines*, Rapport de recherche, INRP, 1986 n°9.

jouent pas un rôle réel dans la carrière scolaire d'un élève¹³.

Dans les procédures d'orientation scolaire à l'intérieur de la voie générale, les enseignements artistiques n'interviennent le plus souvent que lorsque l'élève est plus ou moins en difficulté vis-à-vis des "disciplines fondamentales". Dans le second cycle, le niveau de réussite scolaire de l'élève est lié à l'orientation qu'il choisira ou qu'il pourra choisir. Si l'orientation vers des filières artistiques existe, elle n'est pas suggérée ou proposée à tous les élèves mais selon leurs résultats dans l'ensemble des disciplines. À l'exception de quelques orientations précoces, meilleur est le niveau général d'un élève, moins il a de chances de suivre un enseignement artistique sauf si lui-même en décide, et encore essaiera-t-on de l'en dissuader !

Enseignements artistiques et réussite scolaire : tensions et effets

Dès lors, une contradiction apparaît entre le discours général sur les enseignements artistiques et les situations de mise en œuvre dans l'institution scolaire. Tout le monde s'accorde à les reconnaître indispensables à la formation de la personne, et s'entend sur les apports dans le cadre scolaire, et tout le monde s'accorde également sur le peu de poids qui leur est consenti dans l'évaluation même de la réussite et dans l'orientation comme dans la place concrète qui leur est faite dans la formation des élèves. Rappelons qu'au mieux, un élève reçoit 120 heures d'enseignements artistiques au niveau du primaire et autant au collège ; à cela s'ajoutent pour quelques uns des activités artistiques complémentaires : elles ne touchent que 15 % de la population scolaire.

Développement personnel ou développement de compétences utiles pour les autres enseignements, dans un cas comme dans l'autre la prise en compte des enseignements artistiques dans la formation des élèves se fonde sur la capacité de ces enseignements à contribuer à la réussite scolaire des élèves tout en leur apportant précisément la dimension non scolaire qui leur rend possible la réussite.

Que les enseignements artistiques n'aient pas le même poids que les mathématiques, les lettres ou l'histoire dans l'évaluation de la réussite scolaire ainsi que dans l'orientation, autorise d'autres modes de relations entre élèves et professeurs (et, lorsqu'il y en a, intervenants) ; cela amène à des pratiques pédagogiques différentes. De même, les finalités et les objectifs des matières artistiques permettent d'autres modes de travail scolaire ainsi que d'autres modes d'évaluation. La dimension artistique et la place accordée au corps et à la pratique modifient les modes d'enseignement et autorisent une individualisation beaucoup plus grande des apprentissages, une prise en compte plus immédiate des motivations et des projets des élèves, bref des modes de relations aux savoirs et à la vie scolaire

¹³ Le texte de présentation de la loi sur les enseignements artistiques (janvier 1988) relève cet état de fait : " Sur le plan qualitatif, les enseignements artistiques sont mal considérés ; leur prise en compte est assurée en théorie, au passage des différentes classes comme à une grande part des examens ; mais la réalité est plus complexe, et finalement il est peu tenu compte de ces disciplines dans le cursus scolaire des élèves, dominé par les disciplines intellectuelles ".

qu'on pourrait qualifier d'emblée de "pédagogie de réussite". C'est-à-dire une pédagogie qui n'ayant aucun moyen de pression extérieur à elle-même pour réussir auprès des élèves, se centre sur l'élève, mise sur ses motivations, ses centres d'intérêts, ses acquis, sur ce qu'il est et ce qu'il devient ; une pédagogie qui, passant par la pratique, élargit le champ d'expérience de l'élève et le confronte directement à ce qui s'y produit, une pédagogie qui apportant en quelque sorte une forme de gratuité, s'inscrit dans la vie personnelle de l'élève.

L'étude : limites, objectifs, méthode

Les termes *réussite des élèves* justifient le choix de limiter l'étude à la réussite scolaire, c'est-à-dire à la compréhension de la réussite des élèves dans le cadre du lycée et du collège.

L'étude se donne les buts suivants : situer les compréhensions différentes que peuvent avoir élèves, chefs d'établissement, enseignants et parents sur la réussite des élèves et sur la place accordée aux enseignements artistiques dans la réussite des élèves ; analyser les conditions effectives de fonctionnement des enseignements artistiques dans les lycées et dans les collèges; approcher la notion de contribution des disciplines artistiques à la réussite des élèves et leur éventuel poids dans les examens.

Portant sur *la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*, l'étude soulève la question : quelle place est accordée aux enseignements artistiques pour la réussite des élèves ? Cette question se fonde sur le décalage évoqué précédemment entre discours et faits. Elle a d'autant plus de validité qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une politique affirmée, et plusieurs fois confirmée, sur les enseignements artistiques¹⁴.

L'étude est conduite à partir d'observations et d'entretiens. Elle privilégie l'analyse approfondie dans un nombre restreint d'établissements (15 lycées et 12 collèges) choisis¹⁵ dans les différentes académies.

Déroulement de l'étude et protocoles d'évaluation

L'analyse comporte deux entrées : représentations sur la réussite des élèves et la place des enseignements artistiques dans cette réussite ; mise en place et moyens des enseignements artistiques dans les établissements scolaires. L'ensemble des observations et des analyses est conduit par le groupe des enseignements artistiques : inspecteurs généraux et chargés d'une mission d'inspection générale, inspecteurs pédagogiques régionaux.

¹⁴ Loi sur les enseignements artistiques (1988) ; rénovation des lycées (1992-1994) .

¹⁵ Le choix des lycées est fait sur un seul critère : la présence d'enseignements artistiques.

Les représentations sur la réussite des élèves

Elles sont analysées à partir des données recueillies par entretiens avec les chefs d'établissement, les élèves, les professeurs et, selon les lieux, les intervenants et les parents d'élèves.

■ *Modalités des entretiens*

Le type d'entretien choisi pour cette étude est proche des entretiens semi-directifs¹⁶. Tous les entretiens sont construits sur une même trame de questionnement plus ou moins développée selon qu'il s'agit des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves ou de leurs parents. Avec les chefs d'établissement, ils sont obligatoirement individuels¹⁷ alors qu'avec les élèves ils sont faits par groupe, sauf dans les cas où des élèves souhaitent s'exprimer individuellement. Au collège, un questionnaire écrit reprend les interrogations principales et a été soumis dans chaque collège au moins à deux classes, une de sixième et une de troisième¹⁸. Comme avec les élèves, les entretiens avec les professeurs sont conduits soit individuellement soit en groupe selon les établissements et avec les enseignants volontaires. Les entretiens avec les parents se font en groupe.

■ *Trame pour la conduite des entretiens*

Il s'agit au cours des divers entretiens de recueillir pour chaque interlocuteur, les idées et les opinions qui permettront de situer les représentations sur les points suivants : la réussite, les enseignements artistiques, la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves. Concernant la réussite, les questions s'organisent autour des six interrogations suivantes : Quelle définition de la réussite ? Quels critères de réussite ? Quelles formes de réussite ? Quels élèves réussissent ? Qu'est-ce qui favorise la réussite ? Quels enjeux autour de la réussite ? Pour les enseignements artistiques, quatre axes structurent l'entretien : À quoi servent les enseignements artistiques ? À qui servent-ils ? Quels enseignements artistiques ? Quels effets ont-ils dans l'établissement ?

Analyse de situation : les enseignements artistiques dans l'établissement

Cette analyse de situation prend en compte des éléments concrets (faits et données chiffrées) concernant les enseignements artistiques dans l'établissement. Un guide d'observation regroupe l'ensemble des données pour chaque établissement.

¹⁶ R.Ghiglione & B.Matalon " L'entretien semi-directif : l'enquêteur connaît tous les thèmes sur lesquels il doit obtenir les réactions de l'enquêté, mais l'ordre et la manière dont il les introduira sont laissés à son jugement, la consigne de départ étant seule fixée ".

¹⁷ Le chef d'établissement, seul ou accompagné de la personne de son équipe qu'il souhaite associer à l'entretien.

¹⁸ Il s'agit de classes complètes et non des groupes d'élèves participant à l'une ou l'autre des activités artistiques.

■ *Modalités des observations*

Il s'agit de recueillir les données au cours de la visite des différents locaux concernant les disciplines artistiques et lors d'entretiens avec le chef d'établissement et avec d'autres membres de l'équipe éducative (professeurs et documentaliste par exemple). Ces données portent sur des éléments considérés dans cette étude comme des indicateurs de la place accordée effectivement aux enseignements artistiques dans l'établissement. En effet, tous les établissements ont la même autonomie de projet à l'intérieur de cadres et de contraintes à peu près identiques et valables pour tous.

■ *Guide d'observation*

Les données collectées, en suivant un guide d'observation identique pour tous les lycées concernés et un guide presque identique pour les collèges, concernent des points suivants : type de l'établissement ; structure globale de l'établissement ; projet d'établissement ; organisation du temps scolaire ; structures proposées pour les enseignements artistiques ; élèves inscrits à un enseignement artistique ; locaux pour les enseignements artistiques ; documentation ; partenariat ; moyens accordés aux enseignements artistiques ; vie scolaire et communication ; place et rôle des enseignants ; orientation des élèves.

Les établissements étudiés

■ *Les lycées*

Vingt établissements ont été choisis parmi les 410 lycées de l'enseignement public offrant, dans les enseignements obligatoires, au moins un des cinq enseignements artistiques. Le critère de choix déterminant a été celui du nombre des disciplines artistiques proposées par chaque lycée, le second critère étant de varier les catégories des populations lycéennes des différents lycées. L'étude porte sur quinze d'entre eux. Cinq lycées proposent un seul des cinq enseignements artistiques (2-arts plastiques, 1-musique, 1-cinéma, 1-histoire des arts) ; trois lycées en proposent deux (2-arts plastiques et théâtre, 1-arts plastiques et histoire des arts) ; quatre lycées offrent trois enseignements obligatoires (2-arts plastiques, musique et théâtre, 1-arts plastiques, cinéma et théâtre, 1-arts plastiques, musique et cinéma) ; trois lycées inscrivent quatre disciplines artistiques au choix des options obligatoires (1-arts plastiques, musique, cinéma et histoire des arts, 1-arts plastiques, musique, cinéma et théâtre, 1-arts plastiques, cinéma, théâtre et histoire des arts).

■ *Inscription par rapport à l'ensemble des lycées offrant un enseignement artistique en série L*

Dans l'enseignement public, 410 lycées proposent au moins un enseignement artistique en série L¹⁹ : un seul enseignement artistique dans 270 lycées

¹⁹ Les enseignements artistiques ne peuvent être choisis au titre des enseignements obligatoires par les élèves de lycée que dans la série L. Il n'y a donc dans l'échantillon étudié que des lycées d'enseignement général.

et entre deux et cinq enseignements artistiques dans 140 lycées. On trouve deux disciplines artistiques de série L dans 87 lycées, trois disciplines artistiques dans 41 lycées. Onze lycées proposent quatre enseignements artistiques et un seul regroupe les cinq enseignements existants. L'ensemble de ces établissements représente 485 options d'enseignement obligatoire artistique de série L. Il n'y a dans le choix des établissements sur lesquels porte l'étude, aucune prétention de représentativité de la répartition du nombre d'enseignements artistiques dans les lycées.

Les quinze lycées choisis totalisent 36 options artistiques de série L et représentent globalement les cinq disciplines dans des proportions²⁰ qui tiennent compte de la répartition par discipline au plan national.

■ *Les collèges*

Quinze établissements ont été choisis parmi les 4500 collèges de l'enseignement public. Comme pour le choix des lycées, le critère principal est celui de la présence de dispositifs d'éducation artistique en plus de l'enseignement obligatoire : ateliers de pratiques artistiques, option arts, jumelages, opérations spécifiques ...

L'étude porte sur douze collèges. Tous les collèges étudiés offrent pour l'éducation artistique au moins deux structures d'éducation artistique en plus des enseignements²¹ : quatre collèges proposent quatre activités artistiques; cinq en ont trois. Les quatre domaines artistiques (arts plastiques, musique, cinéma, théâtre) sont représentés dans l'échantillon choisi. La musique est présente en plus de l'enseignement, dans dix des douze collèges ; il s'agit de chorales (7), d'orchestres ou groupes instrumentaux (4) ou d'ateliers de pratique artistique (4). Le théâtre est présent dans six des douze établissements sous forme d'ateliers de pratique artistique (3 APA) de clubs (4) et de jumelages (2). En arts plastiques, six collèges proposent également des espaces d'éducation artistique en plus de l'enseignement : ateliers de pratique artistique arts plastiques (4), photographie (2), infographie (2) ou de clubs (3). Le cinéma est présent dans 5 collèges : 2 ateliers, 3 opérations "collège au cinéma", 1 club. La danse est présente sous forme d'ateliers (5) et de clubs (3).

■ *Modalités de l'étude à l'intérieur de chaque établissement*

Les observations et entretiens ont été organisés au sein de chaque établissement par l'équipe de direction en fonction de l'établissement lui-même. Les modalités ont donc été variables d'un établissement à l'autre. Les entretiens avec les chefs d'établissement, les observations, se sont déroulés dans l'ensemble de façon similaire pour les lycées d'une part, pour les collèges d'autre part. Pour les entretiens²² avec les élèves, avec les professeurs et avec les parents, les modes de

²⁰ Compte tenu de la répartition des options par rapport aux cinq enseignements, il a été choisi d'avoir une sous-représentation en arts plastiques et en musique et une représentation légèrement majorée en cinéma et en théâtre pour garantir l'équilibre des données entre les cinq enseignements.

²¹ Au collège, de la sixième à la troisième, les élèves ont une heure d'arts plastiques et une heure d'éducation musicale par semaine. Ces deux enseignements artistiques sont obligatoires et sont évalués pour le brevet.

²² Les personnes ayant participé aux entretiens sont :

-pour les lycées : 13 proviseurs et 8 proviseurs adjoints, 36 professeurs et 5 intervenants, 167 élèves,

recueil ont été différents tout en respectant les guides d'entretien et les contenus des questions. Les questionnaires ont été proposés à des élèves différents de ceux qui ont participé aux entretiens.

environ une cinquantaine de parents. Pour les parents et pour les élèves, les entretiens ont été le plus souvent des entretiens de groupe et le nombre exact de participants n'a pas toujours été relevé. Dans la plupart des cas, les parents présents sont des représentants des fédérations ou des associations de parents d'élèves.

-pour les collèges : 12 principaux, 75 professeurs et 3 documentalistes, 2 partenaires culturels, 125 élèves en entretiens et 471 élèves par questionnaires écrits.

Au lycée : représentations des différents acteurs

Quel que soit l'interlocuteur —élève, parent, professeur, chef d'établissement— la trame²³ des entretiens et des questionnaires a été la même. L'ensemble des entretiens a été analysé en reprenant à un niveau simple les principes de l'analyse de contenu²⁴ : repérage des contenus, catégorisation, observation des occurrences.

Les représentations des lycéens

Les propos des élèves ont été récoltés au cours d'entretiens oraux, dont les éléments cités sont communiqués tels qu'ils ont été retranscrits ; l'oralité explique le registre familier du discours des lycéens. Le parti pris de garder la forme du discours, même dans ses incorrections, ressort du choix de l'analyse de contenu. La plupart sont des entretiens de groupe²⁵, quelques entretiens individuels, quelques réponses écrites aux mêmes questions que les entretiens. Seules les questions ayant reçu un nombre important de réponses ont été traitées. L'analyse des entretiens retranscrits fait ressortir, quel que soit le lycée, des réponses assez homogènes signalant les préoccupations centrales des lycéens interviewés. Ceux-ci sont en majorité des élèves suivant un enseignement artistique à l'un des trois niveaux de classe du lycée et quelques anciens élèves, sortis du lycée depuis un, deux ou trois ans. Quelques élèves ne suivant pas d'enseignement artistique ont également participé aux entretiens.

²³ La trame des entretiens est la même pour tous, bien que la quantité de questions posées varie en fonction des différents types d'interlocuteurs (élèves, parents...) et selon les deux types d'établissements (lycées ou collèges).

²⁴ Pour ces entretiens, nous avons procédé à une analyse de contenu de type analyse thématique. Les réponses faites à chacune des questions comportent un ou plusieurs thèmes (exemple : En quoi les enseignements artistiques sont utiles ? La réponse : "Pour développer sa culture générale, son aptitude à créer, pour forger sa personnalité", comporte trois éléments de réponses correspondant à trois thèmes). Les deux étapes de l'analyse consistent à faire un inventaire puis une classification. La catégorisation, ici, résulte de la classification analogique et progressive des éléments. Pour plus de développement sur la méthode, on se reportera à : L. Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, 1980, PUF.

²⁵ Les groupes comptaient de 5 élèves au minimum à 21 élèves au maximum.

Points de vue sur la réussite

■ *La réussite, pour eux*

Tout en associant des valeurs positives au terme *réussir*, les lycéens font de la réussite quelque chose d'espéré mais de non garanti, de l'ordre du conditionnel, et ils la chargent d'une dimension affective d'espérance et de désir : "Réussir c'est l'espoir". "Accomplir", "aboutir", "atteindre", "réaliser" sont des verbes fréquemment utilisés dans les propos des élèves, lorsqu'ils définissent ce qu'est pour eux la réussite.

Les réponses sont classées selon les catégories de contenus suivantes²⁶ : la réalisation et l'accomplissement de ses propres objectifs, la réalisation scolaire, les études et le métier à venir, le développement personnel et psychologique. Les dominantes ne s'opposent pas les unes aux autres mais sont en liaison entre elles d'une manière dynamique. Les réponses individuelles comportent souvent plusieurs idées qui projettent leur représentation de la réussite dans un rapport au temps : le présent du lycée, le futur immédiat du baccalauréat, ou plus ou moins éloigné des études, de l'après-bac, du métier. Un élève dans sa réponse résume très simplement : "La réussite c'est un chemin". Si ces lycéens différencient "épanouissement" et "résultats", ils ont conscience (et ils le disent) que la réussite scolaire est un maillon d'une chaîne qui leur permettrait "d'être heureux, ouverts au monde". Réussir c'est "continuer à être lycéen"²⁷, "avoir de bons résultats" et "comprendre" pour "passer dans la classe suivante". Puis c'est "avoir son baccalauréat" pour pouvoir "faire les études que l'on souhaite" et "être content de ce que l'on fait", "atteindre les objectifs que l'on se fixe", "aller jusqu'au bout", "aller plus loin" et "trouver un emploi", "avoir un bon travail", "exercer un métier qu'on aime", "être à l'aise dans son métier".

L'implication, la motivation, l'intérêt pour son travail, arrivent bien avant les questions d'argent ou de rang social : les réponses "avoir un projet" et "réussir, c'est faire un métier qu'on aime" sont beaucoup plus fréquentes que "réussir, c'est être bien payé"²⁸. De la même façon, "faire un métier qu'on aime" apparaît plus

²⁶ Exemples de contenus de catégorisation :

Réalisation scolaire, 24 % : "avoir de bonnes notes", "avoir de bons résultats", "passer dans la classe suivante", "apprendre", "assimiler", "apprendre des bases", "apprendre des choses utiles".

Développement personnel, 17 % : "être bien dans sa tête", "s'épanouir", "être écouté, compris, suivi", "s'adapter vite", "avoir de la sûreté de soi", "mûrir", "être ouvert au monde", "avoir le permis de conduire".

Etudes et métier, 23 % : "faire des études", "faire ce qu'on aime", "exercer un métier qui nous plaît", "être ouvert dans l'appréhension de son métier", "avoir un emploi", "faire un choix professionnel".

Accomplissement de ses propres objectifs, 28 % : "accomplir ce qu'on a souhaité", "accomplir son projet", "atteindre ses objectifs", "atteindre ce qu'on voulait", "avoir un but et l'atteindre".

Les pourcentages indiqués pour chaque catégorie sont calculés sur le nombre total des thèmes à l'intérieur des réponses et non sur le nombre d'élèves ayant répondu.

²⁷ Elève d'une classe de seconde.

²⁸ "Avoir un bon budget", "Ne pas avoir de problèmes d'argent", "Avoir assez d'argent" sont les autres formes qu'expriment les élèves lycéens.

souvent que “réussir, c'est avoir une famille, des enfants”. Les termes d'études, de choix professionnel et de métier, sont associés dans deux cas sur trois avec les qualifiants "qu'on aime", "qui nous plaît", "souhaité", "voulu". Et, bien que la question posée n'ait pas spécifié la réussite comme *scolaire*, les élèves inscrivent en majorité, leurs réponses dans le cadre des études et du métier. Ce faisant, ils mettent en question l'opposition généralement établie entre épanouissement et travail, ou encore, ils laissent apparaître, en faisant du métier une priorité, l'incertitude dans laquelle ils se sentent quant aux orientations et aux débouchés qui les attendent.

■ *Leur réussite vue du côté des adultes, selon les lycéens*

Aux yeux des lycéens, leurs compréhensions de la réussite ne diffèrent de celles qu'ils prêtent à leurs parents et à leurs professeurs que dans la mesure où ce qu'ils expriment comme étant le point de vue des professeurs et des parents correspond à ce qu'ils se représentent être les attentes des professeurs ou des parents.

Concernant le point de vue des professeurs sur leur propre réussite, toutes les réponses des lycéens renvoient à la réussite scolaire et se regroupent sur le travail et l'attitude générale. Ils disent que les professeurs les considèrent dès lors qu'ils sont intéressés, qu'ils travaillent, qu'ils sont assidus, qu'ils font des efforts : “Pour les professeurs, la réussite, c'est le travail”. Moyen de réussir, le travail devient la réussite elle-même. À l'idée de travail viennent s'ajouter deux idées différentes : l'une, l'adaptation au lycée, plus souvent citée que l'autre, ouverture et autonomie. Pour un groupe de lycéens, deux tendances sont présentes et leur réussite vue par les professeurs est avant tout liée aux résultats qu'ils obtiennent, à la quantité de travail fourni, à leur plus ou moins bonne adaptation générale : “Travailler et obtenir des résultats satisfaisants”, “C'est un élève qui fait le travail que les enseignants lui demandent. Un élève qui adapte ses volontés au système scolaire” ou “Pour les professeurs, un élève qui réussit, c'est un élève qui suit, qui travaille au dehors, à la maison, et qui ne pose pas de problème en classe”. Ils insistent sur le fait que pour les professeurs ce qui compte est d'arriver à travailler dans toutes les matières. Pour le second groupe, les lycéens font passer au premier plan l'ouverture, la capacité d'élargir les connaissances, de prolonger ce qui est abordé en cours, la curiosité personnelle, le fait de fournir un travail personnel. Ils considèrent ces comportements et qualités comme ce que les professeurs considèrent être la réussite pour des élèves : “Ce qui compte au lycée, c'est d'être ouvert et de travailler, c'est l'ouverture et l'élargissement des connaissances”.

Un bon tiers des lycéens considèrent que leurs parents ont les mêmes idées qu'eux sur la réussite : “Mes parents pensent comme moi”, “Ils ont la même définition”. Le reste des réponses se répartit en deux groupes inégaux : pour le plus grand nombre, la réussite évoquée est plutôt un but d'inscription sociale : “Avoir un bon statut social”, “Trouver un emploi”, “Le baccalauréat”, “Que j'aie un métier”; le dernier groupe, un peu moins d'un quart des réponses, estime que pour les parents, leur réussite d'élèves serait plutôt liée à la construction de la personnalité : “Pour mes parents, c'est que je m'intéresse, que j'aille jusqu'au bout”, “Que je sois équilibrée, bien dans la vie”.

■ Réussite et réussite scolaire

Même dans les entretiens individuels, les lycéens sont peu nombreux à établir une dichotomie nette entre réussite personnelle et réussite scolaire, sauf si la question leur est posée : “Quelle forme de réussite visez-vous ?”²⁹. Certains précisent que ce n'est pas la même chose : “La réussite et la réussite scolaire, c'est pas pareil”, mais ils ne vont pas au-delà. Les idées telles qu'être épanoui, réussir sa vie, ou être heureux n'apparaissent pas seules mais toujours associées à la réalisation de ses propres objectifs, d'un projet, d'une passion. De même les réponses ne font pas apparaître la séparation courante entre réussite professionnelle et réussite familiale ou privée ; les lycéens ne disent pas grand-chose de la réussite du point de vue des sentiments, des amitiés, de l'amour.

La réussite scolaire est plus cernable pour eux ; ou du moins, dans le cadre des entretiens et en groupe, ils en parlent plus volontiers, peut-être parce qu'elle est d'une certaine manière “mesurée par des résultats” : “C'est avoir un bon dossier”, “Avoir de bonnes notes”, “Avoir une moyenne correcte”, “Ne pas poser de problèmes”, “Etre bien intégré”, “Avoir de bonnes appréciations”, “Avoir des résultats satisfaisants” et “Avoir le bac”. La réussite scolaire est en premier lieu une question de résultats.

■ Facteurs favorables à la réussite scolaire

Certaines qualités favorisent la réussite scolaire. Sur ce point, les lycéens se répartissent sur deux types de réponses. Les qualités³⁰ relevant de l'élève sont celles qui ont été le plus fréquemment citées et les plus variées : volonté, capacités de travail, motivation et ouverture d'esprit, autonomie, curiosité, adaptabilité, responsabilité, organisation et épanouissement. Le second type de réponses associe à l'une de ces qualités un autre facteur favorable pour réussir. Dans la plupart des cas, il s'agit de facteurs liés à l'environnement de l'élève : “Il faut être bien intégré”, “L'intégration à un groupe”, “Avoir la confiance des professeurs”, “Bien s'entendre avec ses professeurs”, “La reconnaissance par les autres”, “Il faut un environnement sans trop de difficultés”, “Il faut avoir un minimum de moyens”.

Parallèlement, lorsqu'on demande aux élèves ce qui favorise le plus la réussite (parmi les éléments suivants : le milieu scolaire, le milieu familial, les capacités de travail de l'élève, son adaptabilité, la qualité des enseignants, le choix des matières), les facteurs cités le plus souvent sont les capacités des élèves puis viennent à égalité milieu familial et milieu scolaire, suivis de la qualité des enseignants ou de l'adaptabilité. À travers les stratégies qui classent en ordre de préférence les différentes propositions de réponses, plusieurs représentations sont perceptibles. Le groupe quantitativement le plus important (41 %) met nettement la réussite du côté du rapport entre l'élève et l'école en classant dans les trois premières positions "les capacités de l'élève", "la qualité des enseignants" ou "le milieu scolaire" et "le choix

²⁹ Dans ce cas-là, ils répondent en séparant réussite scolaire et réussite professionnelle, puis réussite professionnelle et réussite personnelle qui est toujours associée à “avoir une famille”.

³⁰ Elles sont indiquées dans l'ordre décroissant de fréquence.

des matières"³¹. Un autre groupe (29 %) classe dans les trois premiers choix, quel que soit l'ordre, les capacités des élèves, le milieu familial, la qualité des professeurs partageant ainsi les facteurs de réussite entre l'élève, l'école et la famille. Le dernier groupe (21 %) classe dans les trois premières positions milieu familial, choix des matières et adaptabilité ou capacités de l'élève, indiquant une compréhension de la réussite beaucoup plus liée à la stratégie de réussite qu'à des facteurs déterminants et subis.

Les lycéens indiquent qu'ils se sentent responsables de leur réussite puisqu'ils l'associent à leurs capacités de travail, mais, en même temps, qu'ils n'en portent pas seuls la responsabilité : ils doivent être soutenus par l'un ou l'autre des deux milieux dans lesquels ils se forment.

Il semblerait donc que les élèves ont un point de vue assez pragmatique : ils identifient certaines des qualités nécessaires à la réussite comme dépendantes de l'élève, ils comprennent que certains facteurs de réussite sont extérieurs et qu'ils en dépendent. Pourtant à la question "Y a-t-il des élèves prédisposés pour réussir ?", la majorité des réponses est positive (20 % seulement répondent non). Les raisons expliquant cette prédisposition sont familiales et liées aux apprentissages dans la petite enfance, aux dons personnels, à la vivacité d'esprit, à la mémoire, à la rapidité de la compréhension, à l'intelligence, au caractère. Toutes qualités qui semblent exclusivement cultivées en milieu familial. Il est notable que les lycéens n'invoquent pas le milieu familial comme soutien par rapport aux contenus à apprendre (comme c'est le cas au collège) mais bien comme lieu de formation du caractère et des "aptitudes fondamentales".

Ces élèves ne correspondent en général pas à ce que l'on reconnaît comme "les meilleurs élèves" du système scolaire. Pour eux, la réussite est bien d'être présent, de "rester en selle", "de pouvoir continuer à être lycéen jusqu'au bac". Cette volonté de continuer, de ne pas être renvoyé ou "éjecté" du lycée est sans doute à mettre en parallèle avec le besoin d'intégration, d'appartenance à un groupe identifiable, ici le lycée, qui permet à chacun de ses membres d'avoir une identité à ses propres yeux et une certaine visibilité de cette identité. Ils ont conscience des qualités nécessaires pour réussir et savent aussi leurs propres limites. Beaucoup d'entre eux, sans forcément établir le lien, pensent que certaines qualités indispensables leur manquent qui sont éduquées ou acquises dans la petite enfance. Ils comptent sur l'école pour les aider à trouver les moyens de réussir.

Points de vue sur les enseignements artistiques

L'analyse des différents points de vue exprimés lors des entretiens ne peut pas être dissociée du fait que les élèves interviewés ont, en grande majorité³²,

³¹ Pour ce groupe, on trouve en troisième position "le choix des matières", ou celui des deux items non choisis en deuxième position "qualité des enseignants", "ou milieu scolaire". Le milieu familial apparaît soit en quatrième soit en cinquième position. Les deux derniers classements sont souvent absents.

³² En effet, les élèves qui ont répondu sont pour la plupart des élèves ayant fait le choix d'un

une connaissance des enseignements artistiques et sont, pour la plupart, partie prenante dans ces enseignements artistiques .

■ *Utilité, rentabilité ou superflu ?*

Les lycéens apportent des réponses abondantes, et variées dans leurs formes, aux questions³³“À quoi servent les enseignements artistiques ?” “À qui sont-ils utiles ?” Tous, sauf un petit nombre (9 % des participants aux entretiens), sont convaincus que les enseignements artistiques sont utiles dans la formation des lycéens. Les 9 % qui pensent que “ça n'est pas vraiment utile ” ou qu' “ils ne sont pas importants pour un lycéen ”, commentent leurs réponses sur deux registres : soit la quantité de travail est beaucoup trop importante par rapport à ce que cela apporte en points au baccalauréat ; soit, c'est intéressant, mais n'est pas assez bien considéré ni au lycée ni à l'extérieur. Les enseignements artistiques sont là perçus comme “non rentables ” : “Pour les études que je veux faire, ça ne me sert à rien ”, “Mes parents trouvent que ce n'est pas fondamental par rapport aux langues ”, “J'ai dû choisir, les coefficients ne sont pas intéressants ”, “J'ai suivi un an, j'aimais bien ça, mais mon professeur de ... m'a dit que pour le bac il valait mieux forcer sur les matières scientifiques ”.

Quant aux 91 %, pour lesquels les enseignements artistiques sont utiles, ils considèrent que “c'est nécessaire pour tout le monde ”. “Les études d'art ne sont pas des études de marginaux mais plutôt quelque chose que tout le monde (et surtout les scientifiques) devrait connaître ”. “Les enseignements artistiques sont utiles à tous, mais il n'y en a pas dans tous les lycées et cela oblige à choisir ”. Allant un peu plus loin que cet aspect volontariste et déclaratif, les réponses développent et commentent ce en quoi ces enseignements sont “utiles à tous ”.

Dans l'ensemble, les réponses des lycéens sur l'utilité des enseignements artistiques pourraient être résumées par la phrase d'une élève de première : “Pour comprendre le monde sans que ce soit rébarbatif ”. Ces réponses renvoient à cinq pistes différentes, dont deux à trois sont présentes ensemble³⁴ dans ce que dit un même élève, et se situent implicitement dans un rapport de comparaison avec les autres enseignements ou par rapport à l'ensemble du lycée. Les enseignements artistiques sont utiles pour leur spécificité (pratique et culture) ou celle de leur champ de référence (l'art) ; pour le "développement de la personne" ; pour les autres disciplines ; pour les projets professionnels ; pour leur rentabilité au bac. A travers toutes les réponses faites, les élèves élaborent en quelque sorte une forme de "défense et illustration" des enseignements artistiques, dans laquelle résultats, effets, contenus et moyens sont intimement associés.

enseignement artistique au lycée. La presque totalité des élèves interviewés sont des élèves de série L, suivant l'un des cinq enseignements artistiques (en obligatoire en première et terminale, ou en option en classe de seconde) ou des élèves d'autres séries ayant suivi en seconde une option artistique.

³³ La forme des questions varie selon les interviewers.

³⁴ Les pourcentages indiqués renvoient au nombre des énoncés de réponses (plusieurs par élève) et non pas au nombre d'élèves : développement des potentialités et de la personnalité, 31 % ;spécificité et enseignement artistique, 24 % ; retombées utiles aux autres enseignements, 19 % ; orientation et métier, 15 % ; rentabilité en termes de résultats ou d'entrée dans un établissement, 10 %.

L'utilité des enseignements artistiques repose sur la mise en relation de la pratique avec la culture. Pratique et culture, qui structurent les enseignements artistiques dans leur définition, sont perçues à la fois comme "ce qui est à apprendre" et comme ce qui en fait l'utilité : "Ils (les enseignements artistiques) apportent une culture générale qui n'est développée nulle part ailleurs". "Il y a une bonne part de culture historique, comme histoire de l'humanité, histoire des hommes". Quant à la pratique : "Ce sont les seuls enseignements où il y a à apprendre théorie et pratique". "C'est utile parce qu'on comprend mieux pourquoi on pratique". L'art est directement associé à cette dimension : "Les enseignements artistiques sont utiles pour connaître l'art, sinon, on n'en sait rien". "Ils nous servent à apprendre des notions esthétiques". "Pour faire de l'art en milieu scolaire. C'est un plus".

Ce sont des enseignements utiles parce qu'ils redonnent de la motivation : "C'est très important, parce qu'ils rendent contents de travailler". "Travailler dans une matière artistique invite à aller toujours plus loin", et qu'ils permettent de développer des potentialités, des qualités que les lycéens considèrent comme peu sollicitées par ailleurs : "Les enseignements artistiques sont utiles, même nécessaires, pour s'exprimer vraiment". "Ça nous aide à affirmer notre caractère". "C'est utile pour développer son aptitude à créer, forger sa personnalité". "Pour s'épanouir, s'exprimer, développer son imagination". "Ils sont utiles parce qu'en art on ne peut pas tricher". "Ils permettent de connaître ses possibilités, ses propres limites".

Le troisième axe de réponses correspond aux retombées des enseignements artistiques pour les autres disciplines: "En français et en langues, pour l'expression". "L'option arts aide à comprendre plus facilement l'histoire". "Pour le français, les idées, le vocabulaire, ça aide beaucoup". "Ils (les enseignements artistiques) aident à faire le lien entre les matières", ou pour l'ensemble des apprentissages scolaires. "C'est très utile pour l'expression orale". "Pour toutes les matières, parce qu'ils rendent curieux et inventif", "Pour l'analyse précise, on devient plus rigoureux, plus difficile, c'est bon dans les autres matières". "Pour toutes les matières parce qu'on est beaucoup plus attentif, plus critique aussi et on s'intéresse davantage".

Quant au métier, les enseignements artistiques permettent soit de découvrir d'éventuels choix d'orientation ou de profession, soit de confirmer (ou d'infirmer) des choix déjà faits : "C'est utile parce qu'on peut découvrir ce qu'on voudrait faire". "Avoir une certaine expérience peut nous aider pour la suite de nos études, car certaines écoles demandent déjà de l'expérience au lycée". "Quand on a choisi le métier qu'on veut, c'est bien de voir au lycée si on aime vraiment, si on peut réussir", "Quand on veut faire un métier dans le cinéma, c'est important d'en faire au lycée".

Enfin, l'utilité des enseignements artistiques est aussi envisagée du point de vue des résultats chiffrés : "Les options artistiques ont une utilité car elles peuvent rapporter des points au bac", "Ça me remonte ma moyenne". Il arrive aussi que les enseignements artistiques soient utiles pour entrer dans un lycée plutôt que dans un

autre³⁵.

C'est à cette question qu'on trouve un nombre assez important de remarques sur l'inscription des enseignements artistiques en série littéraire. "Il n'est pas normal que ce soit uniquement réservé aux L (littéraires) parce que si on veut faire architecture ou d'autres métiers, un enseignement artistique, c'est important et la formation scientifique est indispensable. Alors comment fait-on ?". "Finalement on est obligé de faire un choix entre les maths et l'art, et c'est au lycée qu'on peut faire les deux, pas après".

■ *Ce qu'ils apprennent*

"Je ne crois pas que l'option art soit un loisir ou quelque chose d'amusant, mais plutôt quelque chose qui aide à former l'esprit et la personne, à s'exprimer et à comprendre de façon différente". "Ceux qui viennent là en touristes pensant qu'il y a moins de travail que dans les autres sections, sont rapidement largués". Entre ces deux réponses, s'inscrit la conscience qu'ont tous les lycéens interviewés, de travailler et d'apprendre. Il y a une homogénéité assez grande dans les réponses, bien que les élèves suivent des enseignements artistiques différents. Quelle que soit la discipline, certains éléments de réponses sont communs et les élèves confirment ce qui était apparu précédemment de leur intérêt pour un aspect transversal de la culture telle qu'ils l'abordent en art. En effet, un élève sur trois indique dans ses réponses qu'il apprend "la culture humaine"³⁶, en acquérant des "connaissances historiques" et "en pratiquant"³⁷.

Ils disent apprendre "de la culture". Il est patent que toutes les connaissances de type théorique qu'elles soient notions, faits historiques, faits techniques, histoire des idées, histoire des techniques, connaissances de références artistiques sont considérées par les élèves comme relevant de la culture, alors qu'ils n'ont pas cette même compréhension pour les autres enseignements. En arts, où la pratique est développée, tous les apprentissages théoriques deviennent "de la culture" et à ce titre deviennent désirables ou aimables. La réponse d'un élève de terminale de section cinéma, illustre bien ce rapport à la culture : "Beaucoup de culture générale"³⁸, à partir de la culture cinématographique. On voit des films qu'on aurait jamais vus. Ça apprend énormément, on change de façon de voir et donc de comprendre". Le rapport aux œuvres³⁹ joue un rôle déterminant pour apprendre car il permet de passer d'un enseignement artistique particulier aux questions de l'art : "À force de travailler, on a une meilleure idée de l'art en général". Le rapport à la pratique ou à des œuvres, rapport auquel ils attachent de l'importance, correspond pour les lycéens au lien avec leurs apprentissages. Le caractère direct et immédiat de

³⁵ Environ 20 % des élèves de seconde interviewés disent avoir choisi un enseignement artistique pour entrer dans tel ou tel lycée.

³⁶ Les formulations diffèrent, mais les élèves sont très nombreux à associer les termes de culture et d'humanité dans leurs réponses.

³⁷ Les deux formulations sont présentes en même temps pour les enseignements artistiques sauf l'histoire des arts pour laquelle seule est énoncé la part des connaissances historiques et de la culture historique.

³⁸ Nous avons pris le parti de ne pas modifier la formulation des réponses.

³⁹ Ceci est repris par des élèves des cinq enseignements.

leurs apprentissages tels qu'ils se les représentent donne une visibilité à ce qui est appris, visibilité qu'ils ne trouvent apparemment pas dans d'autres disciplines : "On est directement concernés". "Les enseignements artistiques s'adressent directement à chaque élève". "On passe par l'expérience directe". "En théâtre, on sait ce qu'on fait, ça se voit, on le sait tout de suite".

Dans les propos des lycéens, l'expérience et l'implication sont des leviers pour les savoirs à apprendre. Quand ils nomment ce qu'ils apprennent, ils citent, plus nombreux, des apprentissages qui transforment la relation au travail et à l'acquisition de connaissances ainsi que des apprentissages qui modifient les comportements. Deux grands courants traversent les réponses. Le premier renvoie à des apprentissages concernant le raisonnement et le jugement⁴⁰. "On apprend à analyser des œuvres, et ça, ça apprend beaucoup". "On analyse ce qu'on fait". "Cela nous apprend l'attention et l'esprit de finesse". Analyse de textes, de films, d'œuvres architecturales, de tableaux, ainsi que l'analyse de ce qui est fait, de ce qui est produit du point de vue artistique, en sont les aspects. Le second courant, renvoie à ce qui est souvent compris dans les termes de "développement de la sensibilité" : apprentissage de l'écoute, apprentissage du regard, apprentissage de l'expression. L'expression est un point très central pour les élèves, soit que l'enseignement artistique leur ait permis de s'exprimer, soit qu'il leur ait ouvert l'accès à l'expression écrite ou orale. Ecoute, regard et expression semblent bien être "exercés" et ouvrir à des analyses approfondies qui peu à peu développent une certaine maîtrise de sa propre sensibilité. En ce sens il est sans doute difficile pour les lycéens de faire la part de ce qui est la cause et de ce qui est l'effet lorsqu'il parlent de la réussite dans leurs apprentissages.

Quoi qu'il en soit, il ressort qu'ils sont majoritairement convaincus "d'apprendre à travailler", de "prendre le goût du travail" et de "trouver le sens de l'effort" ainsi que le remarquent des élèves de première. À cette attitude positive, il faut associer la confiance que ces lycéens semblent mettre dans la valeur éducative des enseignements artistiques qui "valorisent le plaisir et la liberté de penser", "font travailler l'imagination, l'invention, la créativité". Quel que soit le lycée d'origine, quel que soit l'enseignement artistique, tous les élèves, sous des formes différentes, développent unanimement deux thèmes, la tolérance et l'ouverture aux autres d'une part, la responsabilité d'autre part : "Entendre les autres", "Etre attentif aux autres, à autrui en général", "Etre ouvert aux autres, les accepter", "Apprendre la tolérance, accepter les différences", "Communiquer avec les autres, quels qu'ils soient", "Développer le sens de la responsabilité, la connaissance de soi et celle des autres". "L'art privilégie la cohabitation, l'harmonisation", "Devenir plus responsable, plus à l'écoute en se situant mieux soi-même par rapport au monde". On est loin des réponses faites par les 9 % d'élèves qui ont répondu que les enseignements artistiques ne sont pas utiles ou peu importants, et qui, à la question "Qu'apprennent les élèves dans ces enseignements?", répondent : "Ils y

⁴⁰ Neuf énoncés ont des occurrences plus nombreuses que les autres. Ce sont : l'esprit critique l'argumentation, les capacités d'analyse, les capacités de synthèse, le jugement, l'écoute, le regard, l'expression, la communication.

apprennent des techniques”.

■ *La place des enseignements artistiques dans leur réussite*

La place qu'accordent ces lycéens aux enseignements artistiques est, on ne peut en douter après avoir analysé les réponses précédentes, une place toute particulière. Un élève parle des enseignements artistiques comme facteurs de “répréciation” en inventant un mot qui signifie pour lui qu'il a retrouvé de la valeur à ses propres yeux depuis qu'il suit un enseignement artistique. Les enseignements artistiques leur donnent un espace d'action et le plus souvent de réussite : “L'avantage des options artistiques, c'est de pouvoir fournir un travail plus personnel, d'où, à mon avis, le plaisir qu'on y prend et le succès plus favorable que dans les autres matières” ; de plus, ils constituent un espace d'échange et de rapports humains denses : “On a le sentiment d'appartenir à un groupe”. “L'ambiance est dynamique, ouverte”. “Le dialogue est privilégié”. “Il y a plus de liens entre les élèves”. “Entre les sorties et les cours, on fait beaucoup de choses ensemble, on a beaucoup de travail, mais c'est plutôt stimulant”. Cet aspect de groupe assez soudé est d'ailleurs signalé par certains élèves comme plus ou moins bien perçu par les autres élèves : “Ils nous voient comme des élèves ne travaillant pas beaucoup parce que le travail qu'on fait est assez différent du leur et qu'on a beaucoup de sorties”.

L'image que les élèves ont des professeurs est modifiée, soit parce qu'ils leur enseignent deux disciplines (par exemple l'histoire des arts et la philosophie) soit parce qu'il y a travail d'équipe, ce qui est assez inhabituel pour que les élèves y accordent leur attention. Ils trouvent les professeurs disponibles et proches. Ils constatent aussi que leurs professeurs prennent une part active à leur réussite et cela les encourage. Certains aspects du travail associent professeurs et élèves et transforment les idées que les élèves se font sur les professeurs. Le problème qu'ils cherchent à résoudre reste celui de l'équilibre entre les enseignements et leur choix artistique : “Un élève qui réussit c'est celui qui arrive bien à intégrer l'option art aux autres matières”. “L'art au lycée, c'est un avantage qu'on nous offre. Mais il ne faut pas laisser tomber les autres cours sinon il deviendrait un inconvénient”. L'engagement qu'ils manifestent pour l'enseignement artistique s'assortit le plus souvent d'un renforcement par du travail personnel extra-scolaire. Les enseignements artistiques sont vécus par tous les élèves comme nécessitant beaucoup de *leur temps*. Les élèves des sections artistiques s'investissent et investissent beaucoup de temps dans un travail qu'ils se donnent à eux-mêmes et qui est à leurs yeux indispensable pour réussir dans ce qu'ils ont choisi, contrairement à ce qui se passe pour les autres matières d'enseignement. La difficulté pour ceux qui sont le moins en situation de réussite dans toutes les matières est d'investir du temps précisément pour toutes les matières. En effet les élèves qui ont fait des choix d'orientation, auraient tendance à ne travailler que la discipline artistique et, sans la vigilance des professeurs, abandonneraient progressivement les autres matières, mettant en question l'éventualité même de la réussite pour laquelle ils ont fait le choix d'un enseignement artistique.

Ainsi, pour les élèves qui les choisissent, les enseignements artistiques

apparaissent un peu comme un étandard : à la fois condition et moyen de leur réussite, ils leur proposent un but et une identité.

Les points de vue des proviseurs

Les chefs d'établissement, auprès desquels ont été conduits les entretiens, ont tous une même visée : la réussite des élèves. De plus, tous envisagent la réussite des élèves tant comme réussite scolaire que comme épanouissement de l'élève. Dès le début des entretiens, la plupart d'entre eux situent la place des enseignements artistiques dans l'établissement et en précisent l'historique.

Sur la réussite des élèves

Le poids des résultats scolaires dans la compréhension que peuvent avoir parents et élèves de la réussite, n'échappe pas aux proviseurs des lycées étudiés. Ils n'ignorent pas davantage la pression extérieure qui associe réussite et résultats au baccalauréat, puis réussite et faculté de trouver un emploi : "Dans un milieu complexe, travaillé par les difficultés sociales de toutes sortes, [...], on associe souvent la réussite à la faculté de trouver un emploi grâce à la formation reçue. Ce n'est pas, loin s'en faut, une opinion largement partagée par le corps enseignant". De même, "la course aux résultats" n'abuse pas la majorité des chefs d'établissements rencontrés. Ils introduisent une autre idée de la réussite : les enseignements en lycée auront réussi non seulement si "l'élève a son bac", mais s'il a acquis des comportements face au travail, face à la vie en société, face au respect de soi-même et des autres : "Autrement dit, la réussite d'un élève est le constat fait d'une personne que nous aurons aidée à s'épanouir dans les domaines que nous maîtrisons le mieux : ceux du savoir".

Dans la définition de ce qu'est la réussite, le terme de projet est repris par plusieurs proviseurs⁴¹ : "L'élève définit son projet. On peut situer sa réussite par rapport à un état de ce projet". La réalisation du projet, ou son accomplissement, l'épanouissement de l'élève qui peut évaluer à tout moment sa situation par rapport à son projet, sont alors des indications sur la réussite de l'élève. La réussite au baccalauréat s'inscrit dans la perspective du projet et prend un sens plus fort, ouvrant sur "la poursuite d'études correspondant aux vœux de l'élève".

Ainsi, dans leurs réponses, les chefs d'établissements associent au terme *réussite*, les mots : motivés, intéressés, intégration ou les expressions "bien intégrés", "ayant le sens des responsabilités". S'ils considèrent le succès au baccalauréat comme un objectif à atteindre, ils pensent que la réussite se manifeste par "la motivation et l'équilibre de l'élève", par "l'épanouissement personnel, la curiosité intellectuelle et une certaine maîtrise des échanges sociaux", "par son intérêt et son sens de la responsabilité". La réussite, certes, peut être mesurée d'une

⁴¹ Leur point commun (du point de vue de cette étude) est de diriger un lycée où les enseignements artistiques sont très présents : 3 et 4 enseignements artistiques en série L.

certaine manière à travers les notes et les résultats, mais “ Les éléments qui nous permettent d’apprécier la réussite d’un élève et les critères qui nous donnent une vue assez précise de son évolution sont nombreux et variés : son assiduité aux cours, aux différents contrôles, son comportement vis-à-vis de ses professeurs, de ses camarades, son attitude face à des disciplines mettant en jeu l’ensemble des compétences physiques et intellectuelles ”.

■ *Réussite et profils des élèves*

La réussite n'est visible de l'extérieur des établissements qu'à la proportion d'élèves reçus au baccalauréat et à "l'image" du lycée, ou à "sa réputation". La réussite scolaire est apparemment moins visible que l'échec. Pourtant, "il existe en effet des élèves qui réussissent bien partout"⁴². Pour les autres, un tiers des chefs d'établissement introduit l'idée que la réussite n'a pas, aux yeux des enseignants et des parents, le même poids selon les domaines de réussite : "L'élève qui réussit bien dans une discipline est considéré comme ayant un profil, mais tout dépend de l'importance réelle ou symbolique de la discipline considérée. A cet égard, l'accord collectif de l'équipe d'enseignants ne se fait pas aisément". Les différences de points de vue sur la "valeur" de la réussite selon les domaines se traduisent au moment des conseils de classe par des désaccords entre les professeurs qui "conservent une vue disciplinaire". Les professeurs auraient tendance à voir chez un élève s'il réussit ou non dans la discipline qu'il enseigne et à en tirer, en cas d'échec, des conclusions sur l'avenir de l'élève ; les parents d'élèves, eux, sont plutôt rassurés si l'élève réussit bien dans une discipline, au moins. Ils en tirent l'espoir d'une réussite dans d'autres disciplines, ou une orientation possible dans le secteur professionnel correspondant.

Les élèves dits "à profil" sont de ceux qui n'ont pas le même niveau de réussite dans tous les enseignements mais dans un seul type d'enseignement. "Beaucoup font des coupes claires dans les disciplines", on leur demande alors d'équilibrer un peu les autres disciplines pour permettre le passage du baccalauréat. "Le baccalauréat ne résume pas la réussite mais il est un passeport pour la suite. Tous les baccalauréats correspondent à une certaine réussite pour des profils scolaires différents".

■ *Les facteurs de réussite*

Tous les chefs d'établissements des lycées évoquent la stabilité du milieu familial, social et scolaire de l'élève comme élément décisif dans la réussite. Sur les facteurs de réussite, les chefs d'établissement ont des positions différentes : pour les uns les valeurs éducatives du milieu familial sont déterminantes de même que l'attitude des parents devant l'École ; pour les autres, tous les facteurs sont en interaction et il n'y a pas une réponse qui vaudrait pour tous. Au lycée, la réussite passe non seulement par un minimum de stabilité de son environnement familial et social, mais par des facteurs tels que l'intégration au milieu scolaire et l'intérêt qu'il

⁴² La proportion d'élèves en situation de réussite scolaire complète, c'est-à-dire ayant de bons résultats dans toutes les disciplines, n'est communiquée que dans quelques établissements. Elle varie d'un établissement à l'autre de 15 % à 25%. Cette proportion, telle qu'elle est indiquée, est supérieure à celle des élèves qui ne réussissent bien dans aucun domaine : autour de 15 %.

porte lui-même à son intégration, d'une part, sa réussite, d'autre part : "Nous essayons d'identifier et de promouvoir ce qui pourrait constituer l'attrait d'une présence régulière en cours. Les critères de réussite sont liés à tout ce qui pourra favoriser l'intégration dans le milieu scolaire. Il conviendrait aussi d'attacher du prix à toute manifestation d'un enthousiasme, d'un effort librement consenti".

Sur les enseignements artistiques

Les atouts des enseignements artistiques vont précisément dans ce sens. Envisagés dans plusieurs établissements comme "SAMU pédagogique", ou comme "planche de salut pour certains élèves", les enseignements artistiques sont considérés comme "un plus" dans la plupart des lycées où ils sont représentés. La dynamique de motivation par ces enseignements tient à la fois à leur nouveauté pour les élèves : "La motivation est souvent relancée par des disciplines neuves pour l'élève", et à leur pédagogie qui "valorise les potentiels des élèves", "leur fait accepter les démarches d'apprentissage", "les implique davantage ou tout du moins d'une manière différente".

Près d'un chef d'établissement sur deux évoque l'importance des enseignements artistiques dans la vie de l'établissement : "les enseignements artistiques ont un effet bénéfique sur la vie scolaire en luttant contre l'absentéisme et en proposant des événements internes fédérateurs (expositions, concerts, représentations, etc.) et ils accréditent l'image de l'établissement". Un proviseur sur deux considère que c'est également un facteur de réussite pour les élèves : "Les élèves des sections arts sont appréciés pour leurs comportements d'ouverture. Ils sont souvent plus impliqués dans la vie de l'établissement.". Ceci rejoint un autre point de vue exprimé par quelques proviseurs : "Les élèves qui suivent les enseignements artistiques constituent des groupes solidaires et qui ont une identité forte". La notion de renforcement de l'identité est perçue comme un facteur de réussite. L'inscription dans le cadre scolaire de disciplines dont la nature comme la pédagogie diffèrent des autres disciplines, joue un rôle non négligeable dans cette question de la construction d'une identité renforcée. L'élève trouve dans ce nouveau cadre des modalités de travail toutes plus ou moins marquées par les méthodes actives dont l'expérience tend à lui apporter un nouveau point de vue sur son apprentissage, sur sa formation, sur son rapport à l'enseignement en général.

■ *Les sections artistiques et les élèves*

Si les points de vue des chefs d'établissements se rassemblent sur l'apport des enseignements artistiques au lycée, ils diffèrent quant à la présentation qu'ils font des élèves. Deux courants de pensée partagent les proviseurs en deux groupes à peu près identiques en nombre. Pour le premier groupe, les élèves des sections arts ne se différencient pas spécifiquement des autres, en tout cas au départ : "Nous retrouvons dans ces sections toutes les catégories d'élèves, y compris les élèves à problèmes. Ici cependant, nous observons que tous ont une chance supplémentaire d'obtenir leur examen, une motivation supplémentaire également. L'engagement est donc plus fort. Un enseignement artistique, comme enseignement

obligatoire, "remet en selle". ".Le recrutement est sérieux, voire sévère.

Pour le second groupe, l'orientation sur le critère d'un enseignement artistique est discutable dans la mesure où des élèves choisissent une option art sur des critères négatifs : "Les commissions d'affectation ne traitent pas les dossiers des impétrants en sections Arts par l'excellence (résultats satisfaisants dans les disciplines littéraires). Il s'agit souvent d'un non-choix ". Les élèves qui forment les sections arts ensuite ne correspondent pas à des profils d'élèves "scolarisés". "La caractéristique des élèves des séries littéraires est leur niveau moyen, voire parfois faible. Parmi les élèves qui suivent un enseignement artistique en seconde comme ensuite en série L, on en repère qui ne sont pas littéraires et qui, de ce fait, adoptent une attitude marquée de démobilisation dans les disciplines littéraires ". Ainsi, l'orientation des élèves sur la globalité de leurs résultats scolaires crée un malentendu et, ultérieurement, la réussite n'est pas toujours au rendez-vous.

■ *Enseignements artistiques et résultats*

Tous les chefs d'établissements s'accordent pour noter que, dans l'ensemble, les élèves des sections artistiques réussissent au baccalauréat⁴³ : "Pratiquement tous les élèves de ces sections ont le baccalauréat à un ou deux près à chaque session". En moyenne, ils réussiraient même plutôt mieux que l'ensemble de la série L, dans certains établissements.

Les proviseurs signalent également qu'à l'issue de la seconde, à l'exception de quelques élèves déterminés par leurs choix d'études ou de profession à poursuivre dans la série littéraire, les meilleurs élèves s'orientent vers une série S ou ES. Les élèves dont les difficultés sont trop grandes sont orientés différemment. Il reste les élèves dont les résultats ne permettent pas l'accès aux deux séries scientifiques et qui sont orientés vers une série L. En dehors de ceux qui font le choix d'un enseignement artistique avec des visées de formation à long terme et d'orientation professionnelle, "Le choix d'un enseignement artistique est pratiquement, pour certains, le seul moyen d'avoir le bac ". Une proportion non négligeable des élèves des sections arts des classes de première et terminale fait donc un choix lucide, plus ou moins lié à l'obtention du baccalauréat, et, le plus souvent, ils y trouvent un rapport au savoir, une relation au système scolaire qui leur conviennent mieux et qui deviennent pour eux facteurs de réussite.

■ *Unité et diversité des enseignements artistiques*

Ainsi, les incidences directes des enseignements artistiques sur les performances scolaires sont bien repérées même si elles sont moins analysées que les incidences sur la vie scolaire et sur les comportements. En effet ainsi que l'indique un chef d'établissement, la qualité des enseignements artistiques "est de produire des élèves qui ne sont pas forcément meilleurs mais moins agressifs et moins insatisfaits ". "Réconciliés " avec le milieu scolaire, les élèves sont plus assidus et plus actifs dans toutes les matières. Les élèves y acquièrent "une meilleure maîtrise de leur

⁴³ Deux proviseurs, sur les treize interrogés, atténuent cette réussite au baccalauréat en indiquant que " Les élèves de ces sections (artistiques) sont plus nombreux à avoir recours au rattrapage ".

expression”, “des stratégies personnelles de maîtrise de la matière”, “de solides connaissances culturelles”. Les enseignements artistiques permettent “d'accéder à des constructions logiques sans qu'il y paraisse”, “apportent aux élèves d'autres moyens pour accéder à l'abstraction, pour conduire un raisonnement”. “Les enseignements artistiques aident les élèves à établir les liens entre les différents savoirs”, “facilitent souvent la compréhension de la cohérence entre les disciplines par des acquis transversaux”.

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement des lycées où sont présents des enseignements artistiques (un ou plusieurs), ont des opinions positives sur ces enseignements. Cependant l'un d'entre eux considère que “la forte présence de sections artistiques fait souvent oublier que le lycée est d'abord un établissement d'enseignement général”, et souhaite maintenir un équilibre entre les différentes formes de parcours offerts aux élèves. L'unité d'opinions sur le caractère positif des options arts, qu'elles soient obligatoires ou facultatives, est liée à la place accordée à l'art dans les représentations.

“Bastion contre la barbarie” ou “moyen privilégié pour appréhender le monde”, l'art est considéré unanimement comme “porteur de choses essentielles pour les élèves”. Elargissement culturel et pratique sont cités (dans 4 entretiens sur 5) à un moment ou à un autre des entretiens comme apports caractéristiques de l'art, le fait de pratiquer un art étant considéré comme “un recours et un soutien tout au long de la vie” et l'élargissement culturel comme “un apport quelle que soit la formation ultérieure et les choix professionnels”. C'est ce qui motive l'ouverture de plusieurs enseignements artistiques différents au sein d'un même lycée.

Dans les lycées où il y a plus de deux enseignements artistiques⁴⁴, les rapports des enseignements artistiques avec les autres disciplines ainsi qu'avec l'ensemble de l'établissement, semblent plus homogènes, plus faciles que lorsqu'un seul enseignement artistique est présent. Une des difficultés évoquée par un proviseur est, en effet, de ne pas marginaliser l'enseignement artistique, lorsqu'il n'y en a qu'un, soit en en faisant un élément “vitrine”, soit en y regroupant “trop d'élèves à problèmes”. Plus de la moitié des chefs d'établissement qui se sont exprimés sur ce point considèrent que les enseignements artistiques sont différents dans leurs approches mais visent globalement les mêmes finalités que les autres enseignements pour les élèves ; ils pensent qu'il est souhaitable de ménager plusieurs enseignements artistiques pour en faire comprendre la cohérence et multiplier les approches de réussite pour les élèves. Ils accordent à chacun des cinq enseignements des caractéristiques distinctes tout en estimant que c'est le choix par l'élève de tel enseignement plutôt que tel autre qui nouera tacitement le “contrat de réussite”.

Cependant, un peu plus d'un proviseur sur quatre⁴⁵ établit des différences entre les enseignements artistiques et ceci plus particulièrement en relation à l'image de sérieux de l'établissement. Ainsi, par exemple, “on constate que les

⁴⁴ Ils correspondent à la moitié de notre échantillon.

⁴⁵ 28 %.

élèves qui suivent l'option histoire des arts bénéficient d'une aura intellectuelle alors que les "théâtreux" auraient plutôt une image négative." pendant que dans un autre établissement : "La musique et le cinéma sont valorisants, mais les arts plastiques et l'histoire des arts, par la faiblesse de leurs élèves, ne donnent pas une bonne image." et dans un troisième, ce sont le théâtre et les arts plastiques qui "sont un apport considérable à l'image du lycée à cause de leur bon niveau". Ces différences d'image des enseignements les uns par rapport aux autres apparaissent à certains moments des entretiens, particulièrement en ce qui concerne les orientations après le baccalauréat. Ainsi, le pourcentage d'élèves s'orientant dans un secteur professionnel correspondant à leur choix d'enseignement artistique, serait plus élevé dans les sections cinéma et musique, alors que l'éventail d'orientation serait plus ouvert dans les sections théâtre et arts plastiques. Mais, aucune analyse rigoureuse des flux de sorties vers les études ne permet de considérer ces observations autrement que comme des hypothèses.

Les points de vue des enseignants

Les enseignants qui ont pris part aux entretiens assurent pour la majorité⁴⁶ d'entre eux un enseignement artistique. Les intervenants, soit en option cinéma, soit en option théâtre, qui participent activement à la formation des élèves dans ce deux disciplines ont été associés à ces entretiens⁴⁷.

La réussite des élèves

Les professeurs qui assurent, seuls ou en équipe, un des enseignements artistiques, ont sur la réussite des élèves des points de vue à la fois divers et cependant assez proches. En effet, le point commun de toutes les réponses est de proposer deux thèmes de réponses dont un définit la réussite comme l'acquisition de compétences.

■ *Le baccalauréat comme preuve*

Les réponses comportent en presque totalité deux idées différentes, thèmes constituant des éléments de réponse, parfois trois. Sur l'ensemble, quatre thèmes sont repris d'une manière récurrente : la réussite intellectuelle⁴⁸, l'épanouissement⁴⁹, l'intégration sociale⁵⁰ et la poursuite vers des études, vers un

⁴⁶ Trente-six professeurs ont participé aux entretiens, dont 6 (16 %) n'enseignent pas un enseignement artistique mais enseignent en série L aux sections artistiques.

⁴⁷ L'analyse des entretiens est communiquée sans rappeler à chaque fois s'il s'agit d'un enseignant ou d'un intervenant, sauf lorsque le propos est spécifié par le statut particulier de l'intervenant.

⁴⁸ " Se situer par rapport au programme ", " Situer ce qu'on apprend ", " Posséder un bon niveau de réflexion ", " Savoir se distancier ", " Situer sa pratique ", " Maîtrise de la communication ", " Capacité d'abstraction ", " Curiosité intellectuelle " " Esprit de recherche "...

⁴⁹ " Être heureux ", " Prendre du plaisir ", " La passion " " L'épanouissement de la personnalité ", " L'accord entre ses désirs et ses actions " " La conscience positive de soi et de son image ", " L'intérêt, l'implication, l'engagement ", " S'exprimer librement ", " L'expression personnelle ", etc.

⁵⁰ " Etre reconnu ", " L'intégration sociale ", " Etre capable de s'adapter à un milieu professionnel ",

métier. C'est l'organisation interne des réponses et l'association des thèmes qui permettent de rendre compte des différences de compréhension. Pour certains " il y a deux manières d'apprécier la réussite : lorsque toute la promotion a le bac à une exception près ; lorsque nos élèves sont heureux et qu'ils prennent du plaisir (à ce qu'ils font) ". Pour d'autres, il n'y en a qu'une et la réussite est tout épanouissement intellectuel : " poursuivre ses études, avoir l'esprit de recherche, être autonome, réussir son baccalauréat ", ou tout dans la réalisation de soi : " L'épanouissement, le plaisir, l'expression personnelle ". Mais pour la majorité des enseignants, la réponse associe deux des thèmes en équilibrant celui du développement intellectuel et celui de l'épanouissement ou de l'adaptation sociale. " L'obtention du baccalauréat " est un énoncé qui vient en plus des autres, soit en début de réponse, comme s'il était un passage obligé, une clef, soit en fin de réponse, comme point d'orgue, comme aboutissement. Dans un cas comme dans l'autre, sa présence permanente dans les réponses, montre la conscience qu'ont les enseignants de son poids non seulement dans les représentations, mais aussi dans la vie des lycéens.

En marge de ces récurrences, quelques réponses distinctes définissent la réussite en l'articulant davantage avec les pratiques artistiques " La réussite s'évalue par rapport au projet de l'élève ", " intégrer les données esthétiques ". " La réussite de l'élève c'est son évolution par rapport aux questions artistiques ".

La plupart des professeurs pensent que pour les lycéens et pour leurs parents, la réussite correspond à l'obtention du baccalauréat, à la poursuite des études, à un emploi. Ce sont ces trois mêmes termes et uniquement ceux-là, qui reviennent seuls ou en duo, dans toutes les réponses.

■ *Signes et formes de la réussite*

Les professeurs opposent leurs propres critères de réussite à ce qu'ils pensent être les critères de réussite pour les élèves et dans l'établissement. Ainsi, ils pensent que pour les élèves et pour le lycée, le critère principal est le résultat : résultats scolaires, notes , résultats du baccalauréat, ou résultats dans les matières scientifiques. Par différence, lorsqu'ils indiquent des critères de la réussite des élèves, ils énoncent des compétences ou des dispositions, ceci dans la logique des propositions de définition précédentes : la passion, la curiosité intellectuelle, savoir regarder et discriminer, avoir un esprit critique, être organisé sans écarter la sensibilité, savoir communiquer.

La réussite des élèves se manifeste aux yeux des professeurs selon trois registres sur lesquels les réponses se répartissent en quantité assez proche. Le premier se constitue autour de la motivation, de l'intérêt pour ce que l'on fait, et du plaisir visible que l'on y trouve. Initiative, sens des responsabilités, autonomie composent le second registre des réponses : " capacité à se déterminer, à être autonome et responsable ". Le troisième se forme sur la lisibilité de la réussite à travers les résultats obtenus : les notes, le baccalauréat, le passage en classe supérieure, l'orientation post baccalauréat. Pour les professeurs, motivation et intérêt, curiosité et initiative sont à la fois les signes qui permettent de déduire la

" Les possibilités d'adaptation ", " L'intégration professionnelle ", " Adapté à la vie sociale ", etc.

réussite de l'élève et les qualités nécessaires pour réussir, c'est-à-dire ce qu'ils cherchent à faire acquérir ou à développer.

La question des réussites différentes selon les enseignements partage assez nettement les professeurs. Pour une grande partie d'entre eux, "un bon élève réussit dans toutes les matières" ou "les élèves qui réussissent bien, réussissent dans toutes les disciplines". Pour les autres, "les élèves qui réussissent bien dans un enseignement artistique ne sont pas toujours aussi à l'aise ailleurs". La quantité de travail fournie par l'élève est, ici, associée à la réussite plus ou moins grande selon les enseignements : "C'est une question de travail". "Ils ont tendance à ne travailler que ce qui les intéresse". "Certains font des coupes franches".

Ne pas réussir dans un enseignement artistique "est surtout lié à l'absence d'investissement. C'est alors la conséquence d'une "absence de désir" ; mais aussi "certains élèves ont choisi un enseignement artistique croyant que cela réclamait moins de travail que d'autres matières et ils ne peuvent pas réussir parce qu'ils sont submergés par le travail et qu'ils ne peuvent pas y faire face".

■ *Les facteurs favorables à la réussite*

En majorité, les professeurs pensent que les capacités de travail des élèves sont l'élément déterminant dans la réussite. Les réponses se répartissent ensuite de façon à peu près égale sur les qualités de l'enseignant, le milieu familial, le milieu scolaire pour ce qui est classé en second rang, le troisième rang reprenant les mêmes items auxquels s'ajoute le choix des matières. Les enseignants qui répondent à cette question ont un point de vue assez homogène et situent davantage la réussite du côté de la relation entre l'élève et l'école.

Le milieu familial favorise (ou ne favorise pas) la réussite générale de l'élève et le milieu scolaire est apte à compenser des conditions défavorables dans la famille : "La famille, s'il y en a une, joue certainement un rôle très important pour l'école primaire et une partie du collège. C'est moins vrai au lycée". "Pour les enseignements artistiques, le milieu familial ne joue pas un rôle aussi déterminant que dans les autres disciplines" car "la culture artistique n'est pas le souci des parents" ; cependant "le milieu familial peut jouer un rôle du point de vue socio-culturel, en facilitant l'accès aux différents arts, théâtre, cinéma, expositions...". Pour les options artistiques, le milieu scolaire et le professeur (ou l'équipe enseignante) sont des facteurs importants de la réussite des élèves.

En fait, les enseignants font une distinction entre réussite générale scolaire et réussite dans les enseignements artistiques. À cette question, une proportion non négligeable des enseignants (dont les intervenants) ajoute des propositions : "Le rapport à la création artistique est un élément essentiel dans la réussite des élèves". "Les enseignements artistiques sont un facteur de réussite parce qu'ils proposent à l'élève d'autres manières d'apprendre".

Sur les enseignements artistiques

Les professeurs, quel que soit leur enseignement, trouvent que les enseignements artistiques sont "utiles" pour les élèves de toutes les séries : "Ils ne sont pas utiles au sens où une chaise est utile, ils participent activement à former une personnalité". Cependant les professeurs se séparent selon leur discipline d'enseignement : les enseignants des options artistiques mettent en avant les apprentissages généraux, le développement des compétences et, placent les enseignements artistiques au même niveau que tous les autres dans la formation des élèves, tout en affirmant leur caractère spécifique. De manière différente, les professeurs qui n'enseignent pas en option artistique considèrent que les enseignements artistiques sont nécessaires en ce qu'ils "font partie de la culture" et pensent que "les élèves choisissent ces enseignements pour avoir le baccalauréat".

■ *Ce qu'ils font apprendre*

Avec les enseignements artistiques, les élèves apprennent à s'exprimer de manière personnelle, à communiquer, à dialoguer, à argumenter. Le rapport à l'expression est le plus souvent cité par les enseignants et particulièrement dans le rapport dialectique qu'institue la pratique : "C'est une alternance entre l'analyse et le "faire"".

Les connaissances à acquérir sont des connaissances historiques et culturelles, des notions, des connaissances théoriques, des références artistiques, relevant de chacun des enseignements et ouvrant à l'art. Les professeurs détaillent peu les contenus et énoncent plutôt les types de savoirs travaillés avec les lycéens. Ils mettent en avant les apprentissages quant aux savoirs opératoires : analyse et capacité d'abstraction, capacité à dégager une question, capacité à synthétiser, entraînement au raisonnement, argumentation. Tous les professeurs des options artistiques évoquent les apprentissages en précisant qu'ils partent toujours de l'expérience de l'élève et de données présentes : "Il nous faut partir de l'affect ou de la sensation pour construire un discours rigoureux". "Tout se joue dans l'interaction entre la pratique et la culture artistique". En ce sens, ils n'hésitent pas à dire que les élèves "apprennent la pratique, par la pratique, avec la pratique", pratique dont tous les professeurs, y compris ceux qui enseignent l'histoire des arts, affirment l'importance : "La pratique dans l'un des autres enseignements artistiques facilite la compréhension en histoire des arts, ils comprennent plus vite et plus directement".

Dans leur enseignement, les enseignants cherchent principalement à développer avant tout l'esprit critique, le sens de la synthèse, la curiosité, l'expression personnelle, la capacité à se situer, le raisonnement rigoureux et l'argumentation, toutes qualités considérées à la fois comme conditions, moyens, buts, et contenus, ce qui permet de penser que la dimension formatrice et éducative est fortement intériorisée par les enseignants.

Tolérance et écoute d'autrui sont les deux réponses les plus fréquentes concernant la valeur éducative accordée aux enseignements artistiques.

■ *Images des enseignements artistiques*

Les opinions dans la compréhension des différences entre les cinq enseignements artistiques sont assez homogènes : la musique et l'histoire des arts sont très souvent citées : l'une pour la différence dans la pratique instrumentale par rapport aux autres disciplines artistiques et l'autre par l'absence de pratique. Les professeurs ont tendance à avoir au contraire un point de vue global sur les enseignements artistiques et à valoriser les points de complémentarité de ces enseignements par rapport aux autres disciplines.

Les professeurs sont nombreux à signaler des positions différentes, voire conflictuelles entre les "scientifiques" et les "littéraires" ainsi qu'entre "scientifiques" et enseignements artistiques particulièrement en ce qui concerne l'orientation des élèves. Pour les professeurs des disciplines scientifiques, une attitude courante serait de "trouver dommage qu'un élève, dont les résultats scolaires sont bons, fasse le choix d'un enseignement artistique en obligatoire".

Les professeurs des sections arts, quant à eux, constatent que "beaucoup des meilleurs élèves s'orientent en série scientifique à l'issue de la seconde" et que parmi les élèves qui restent dans ces sections, ne se trouvent pas forcément les élèves qui auraient les meilleures chances de réussite. Et les enseignements artistiques aident précisément ceux-là à réussir : "Quand ils réussissent dans un enseignement artistique, cela les débloque ailleurs". L'unanimité, quelle que soit la discipline artistique enseignée, se fait sur les effets des apprentissages en arts : "Ce sont des disciplines qui tirent les élèves, qui jouent sur leurs motivations ; beaucoup d'élèves s'améliorent dans les autres disciplines". Comme les effets sur les autres enseignements, les retombées des enseignements artistiques dans les lycées sont positives : ils constituent "un enrichissement pour la communauté scolaire" et lui "apportent une qualité de communication vers l'extérieur avec les différentes manifestations de type artistique qu'ils permettent". Les effets sur les élèves sont généralement considérés comme très satisfaisants à la fois par un climat de "tempérance et de gaieté" et par le renouveau introduit par le travail en concertation et la présence des partenaires, ce qui "donne aux élèves une bonne image du travail en équipe" et "les incite à trouver les liens entre les disciplines".

Pour autant, tout n'est pas idéal pour les enseignements artistiques. Il apparaît comme difficile - et source de conflits - de faire accepter les souplesses d'emploi du temps qu'exigent les disciplines artistiques, en particulier pour les sorties, qu'il s'agisse de tournage, de visites de musée, de rencontres, etc. Les professeurs indiquent également un volume très important de travail pour les élèves comme pour les professeurs, cet alourdissement indispensable du travail des élèves, les amènerait à faire des choix de priorités dans les autres disciplines. La quantité de travail à produire est attestée dans tous les enseignements artistiques et elle est la cause principale des abandons en cours de route ou en fin de seconde : "ceux qui ont choisi ces sections en pensant qu'il y a moins de travail se découragent très vite". Le poids du travail est d'autant plus perceptible que l'initiative est pour beaucoup laissée à l'élève.

■ *Enseignements artistiques et baccalauréat*

Pourtant, les enseignants confirment le poids des options arts et de l'enseignement obligatoire dans la réussite des élèves au baccalauréat. Pour certains élèves les options arts apportent à coup sur une mention, pour d'autres, l'enseignement obligatoire permet de passer le baccalauréat et de trouver un cursus d'études et une orientation après le bac vers des secteurs artistiques et para artistiques.

Un professeur sur cinq considère que les coefficients au baccalauréat ne facilitent pas la réussite pour les enseignements artistiques et un professeur sur quatre pense que les arts sont difficilement accessibles aux élèves des séries S. Tous constatent que la considération et la réputation qui entourent localement une section arts, ainsi que les fluctuations d'effectifs d'élèves sont liées aux résultats obtenus au baccalauréat.

Les professeurs suivent attentivement les résultats des élèves et la comparaison des résultats par rapport aux résultats obtenus en série L dans l'établissement est souvent, selon eux, à l'avantage des élèves de sections arts. L'orientation vers un enseignement obligatoire est fréquemment faite sur des critères négatifs, et, de ce fait, on est obligé de constater la réussite effective de ces sections puisqu'elles amènent à une proportion de succès au baccalauréat au moins identique à celle des autres sections littéraires. Pour les professeurs qui enseignent dans les sections arts, celles-ci seraient de deux types bien différents. La section arts est ouverte dans un lycée où la série L est bien implantée avec grec, latin et langues et avec certaines exigences ; là où les sections arts permettent à des élèves moins littéraires et pas nécessairement linguistes de réussir brillamment, tous les élèves sont admis au baccalauréat, les échecs sont rares, le nombre de mentions est élevé. Là où les sections arts sont ouvertes dans un établissement où la série littéraire a une vocation d'accueil d'élèves en plus ou moins grande difficulté scolaire (quelles qu'en soient les raisons), qui se "rabattent" sur une section lettres-arts, le taux de réussite des sections arts est identique à celui de la série L dans l'établissement ; et des élèves qui avaient peu de chance d'avoir le baccalauréat y réussissent quitte à passer les épreuves de rattrapage. Les professeurs pensent que les arts constituent une "planche de salut" pour bon nombre d'élèves qui ne pourraient pas réussir autrement au baccalauréat.

Représentations des parents d'élèves

Pratiquement tous les parents d'élèves interrogés ont tendance à penser que la réussite de leurs enfants dépend en premier lieu de l'école, du milieu scolaire. Les enseignements artistiques participent à cette réussite : il s'y attache une image d'engagement fort, des retombées positives sur la formation et sur les comportements. Au-delà de cet accord, les entretiens avec les parents d'élèves mettent en évidence deux attitudes contrastées qui déterminent des représentations tout à fait différentes sur les enseignements artistiques. Ces deux groupes se constituent de manière assez nette sur le degré d'information et la connaissance des parents à propos des enseignements artistiques.

Un premier groupe correspond globalement aux parents de deux établissements sur cinq. Ces parents semblent peu informés sur les enseignements artistiques et n'ont pas de connaissance des enjeux de formation. Cependant, ils sont réalistes et acceptent les orientations artistiques de leurs enfants parce qu'ils y voient un facteur de réussite générale. Pour ces parents, "l'art libère" et "permet de s'exprimer", "Les enfants sont plus épanouis" et "ils sont plus heureux en classe". Les enseignements artistiques sont vécus positivement. Pour autant, ils ne sont pas envisagés comme pouvant éventuellement déboucher sur des orientations professionnelles et l'obtention du baccalauréat est le seul critère de réussite. Ces parents d'élèves souhaiteraient plus d'informations sur les enseignements artistiques, sur ce qu'ils apportent à leurs enfants du point de vue des perspectives de travail et des débouchés.

Le second groupe, un peu plus important, correspond à des parents informés, le plus souvent représentants des fédérations de parents d'élèves. Pour eux la réussite se pose à la fois en termes de comportements et de succès au baccalauréat. "Réussir c'est utiliser positivement l'espace de liberté qu'est le lycée". Les enseignements artistiques sont considérés comme un véritable facteur de réussite dans la mesure où "ils développent toutes les capacités d'expression", "développent l'analyse et le sens critique", "permettent aux élèves d'avoir un vrai projet". Ces points forts se résument en une appréciation: "Les élèves qui suivent un enseignement artistique cherchent à aller plus loin que ce que tout le monde pense". La plupart d'entre eux indiquent également l'intérêt de la culture apportée par les enseignements artistiques : le théâtre "donne envie de lire" et le cinéma "apporte une grande culture qui est utile en particulier vis-à-vis de la télévision". Les arts plastiques, et l'histoire des arts "rendent attentifs à l'histoire humaine" et "donnent du sens au monde" et la musique "apprend à vivre ensemble". "Les enseignements artistiques donnent une culture commune et développent le goût de vivre ensemble".

La question de l'investissement de "travail que réclament les enseignements artistiques" est comprise par les parents comme le revers de la médaille. Les enseignements artistiques permettent aux élèves de renouer avec le travail mais "ils s'y engagent trop et y passent tout leur temps". Certains parents remarquent que "le travail demandé est du travail personnel qui demande des moyens financiers. Ceux-ci ne sont pas toujours aussi facilement accessibles à tous".

Mais les points de vue des parents sur les enseignements artistiques dépendent apparemment de plusieurs facteurs : le fait qu'un de leurs enfants suive ou non un enseignement artistique, les chances de réussite scolaire et sociale du milieu familial, le niveau de réussite atteint par l'élève dans les disciplines telles que les lettres, les mathématiques et les langues. Les positions sont tranchées : des parents pour lesquels la réussite du lycéen passe par celle que les arts ont pu lui apporter, les enseignements artistiques sont "tout" pour leur enfant ; d'autres parents dont les enfants ont une bonne réussite scolaire, considèrent que "la pratique d'un art en milieu scolaire est une perte de temps". Ils sont sur ce point en opposition complète avec la majorité des parents interviewés qui pensent que "les enseignements artistiques sont nécessaires à la formation générale" et "donnent à nos enfants le

sens et le goût de l'effort ”.

Synthèse

- Les lycéens ont sur la réussite en général des points de vue assez homogènes et elle est pour eux une aspiration. L'intérêt, la motivation, une dynamique positive représentent mieux pour eux la réussite.
- Ils se sentent partiellement responsables de leur réussite mais pensent qu'ils n'en ont pas seuls la responsabilité : le milieu familial ou le milieu scolaire favorise ou non leur réussite. Ils comptent sur l'école pour compenser ce qu'ils n'auraient pas reçu familialement.
- Les enseignements artistiques sont pour ceux qui les choisissent un moyen de réussir parce qu'ils offrent un contrat pédagogique plus ouvert, moins “scolaire” et qu'ils engagent concrètement et physiquement dans la connaissance.
- Les lycéens considèrent que les arts “permettent de comprendre le monde sans que ce soit rébarbatif”, qu'ils rendent curieux, inventifs, critiques. L'apprentissage est facilité par la pratique. Le rapport aux œuvres joue un rôle déterminant. Ils sont en majorité convaincus qu'ils apprennent à travailler grâce aux arts.
- La culture, la tolérance et l'écoute d'autrui leur semblent être les acquisitions spécifiques que leur permettent les arts.
- Pour les chefs d'établissement, la réussite se manifeste par la motivation et l'équilibre de l'élève, son intégration dans la communauté scolaire, sa curiosité intellectuelle et une certaine maîtrise des échanges sociaux. L'équilibre du milieu familial joue un rôle déterminant au départ.
- Pour les professeurs, la réussite est liée aux capacités de travail et à l'adaptabilité ; pour les enseignements artistiques, le milieu familial ne joue pas le même rôle que pour les autres enseignements.
- Les enseignements artistiques permettent à l'établissement d'avoir un certain rayonnement culturel, apportent un dynamisme spécifique et ont un effet bénéfique sur la vie scolaire en luttant contre l'absentéisme. Ils permettent de réconcilier les élèves avec le milieu scolaire.
- Les élèves acquièrent par l'intermédiaire des enseignements artistiques une meilleure maîtrise de leur expression, des stratégies personnelles de maîtrise de la matière, de solides connaissances culturelles.
- Les enseignements artistiques favorisent la réussite parce qu'ils partent toujours de l'expérience de l'élève et de situations concrètes. L'interaction entre la pratique et la culture facilite les apprentissages.

Au collège : représentations des différents acteurs

Les représentations des collégiens

Les entretiens ont été conduits avec des élèves de tous les niveaux de classe et qui, pour une grande partie d'entre eux, participent à une ou à des activités artistiques dans le cadre du collège en plus des enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale. Les questionnaires écrits ont été proposés dans chaque collège : au moins à une classe de sixième et à une classe de troisième pour avoir la possibilité de comparer, dans un même établissement, les représentations selon le niveau de classe et d'apprécier leurs éventuelles évolutions.

Leurs points de vue sur la réussite

■ *La réussite, de leur point de vue*

Que ce soit à travers les entretiens ou dans les questionnaires, les collégiens n'hésitent pas à s'exprimer à propos de la réussite. Les réponses sont étoffées et nombreuses⁵¹. Dans leurs réponses orales, les élèves associent, de manière quasi générale, le fait d'avoir des bons résultats et la satisfaction que cela procure : “C'est avoir de bonnes notes” et “Être fier de soi, bien dans sa peau”. Près d'un tiers des élèves dit “Quand on réussit on est heureux” ou associe la réussite et le plaisir, le fait d'être content, être satisfait. L'image que les collégiens construisent d'eux-mêmes est renforcée par la réussite (“faire de son mieux”, “donner son maximum”, “aller au bout de ce qu'on peut faire”). Réussir, selon ces

⁵¹ 620 éléments de réponses pour la première question du questionnaire, par exemple.

collégiens, est lié à une forme d'accomplissement ; un quart des réponses en fait état : "réaliser ce qu'on a toujours voulu faire", "faire ce que j'aime", "aboutir à ce que je veux" "faire ce qu'on a envie après". En revanche, les notions de liberté, d'autonomie et d'indépendance apparaissent dans tous les entretiens collectifs : "réussir ce qu'on a envie de faire et pas ce qu'on impose", "arriver à être autonome", "être libre" ; "On sait pourquoi on mène sa vie". Cet écart entre réponse écrite et réponse orale peut être analysé selon plusieurs points de vue. Tout d'abord, il faut constater que ce ne sont pas les mêmes élèves qui ont répondu : les réponses écrites sont le produit de classes entières⁵² alors que les entretiens collectifs ont regroupé dans bien des cas des élèves ayant fait le choix - eux ou leur famille - d'une activité artistique complémentaire. On peut en déduire que la participation et l'implication dans une activité artistique donne aux élèves un sens différent à leur présence à l'école. Un autre point de vue serait de penser que l'écrit individuel et l'oral collectif induisent chez les élèves des attitudes différentes de réponse. L'autorisation de parler dans un groupe, hors des formes habituelles de contrôle scolaire, permet d'affirmer des idées gardées pour soi en temps normal à l'école. Cependant, il convient de remarquer combien les propos des collégiens sont en cohérence avec ceux des lycéens sur l'autonomie, l'accomplissement de soi, et la motivation. La permanence du début à la fin de la scolarité de ce besoin de se donner du sens ne devrait pas être négligée dans les projets pédagogiques. Quel que soit le niveau de la scolarité les élèves, le besoin d'espoir et de but semble étroitement associé au terme même de réussite.

La relation avec les adultes est un élément non négligeable dans les réponses écrites (une réponse sur six) "faire plaisir à ses parents", "s'entendre avec ses professeurs", "être bien apprécié", de même que la relation avec ses pairs. Réussir est en quelque sorte un garant d'intégration à un groupe ou à la société. Mais ce n'est pas, pour autant, être dupe de ce que tout se vaut en matière de chance d'intégration. Un élève de sixième l'énonce d'une manière radicale : "Réussir c'est être dans le bon lot". La réussite est perçue à la fois comme résultat et comme moyen de cette intégration car elle permet de "faire partie de". C'est la possibilité d'"être accepté" de "s'intégrer dans la société". "La réussite, c'est positif". Mais du même coup, si l'élève en comprend la dynamique, il n'y accède pas toujours : "La réussite on n'en a pas tous", "Pour réussir il faut commencer à réussir et ça ne marche pas forcément, et ça on n'y peut rien, et alors on ne peut plus y arriver". Il y a donc, pour ces jeunes élèves, un phénomène complexe qui semble bien pouvoir être énoncé comme l'énonce l'un d'entre eux : "Réussir c'est entrer dans le bon cercle".

Plus fréquemment qu'au lycée, l'argent pris à la fois comme résultat et preuve de la réussite, apparaît dans les réponses orales comme dans les réponses écrites : "Réussir, c'est gagner de l'argent", "avoir de l'argent" ou "ne pas avoir à demander de l'argent". Le fait d'avoir un métier est souvent associé à cette

⁵² Dans chaque établissement le questionnaire a été rempli en sixième et en troisième par une classe de niveau scolaire correct et par une classe en difficulté selon l'appréciation générale du conseil de classe et du chef d'établissement.

préoccupation de pouvoir gagner de l'argent : "un bon métier", "un métier où je gagne bien ma vie", "un travail qui paie bien". On peut noter que l'expression "être riche" n'apparaît pas une seule fois dans les réponses. Dans leur tonalité globale, toutes les réponses qui associent l'argent - et l'aisance qu'il procure - à la notion de réussite, sont énoncées à travers des termes qui mettent en avant l'activité. "Réussir, c'est gagner de l'argent" n'a pas le même sens que *réussir c'est être riche*. Dans l'emploi qu'ils font des mots, les élèves marquent l'espoir que cette réalité d'avoir "de quoi vivre décemment" comme l'indique une élève de troisième, dépend d'eux, de leur activité. Mais en même temps l'association fréquente entre argent et métier laisse entendre que l'accès à l'argent comme forme de la réussite, passe encore par le travail dans les représentations de nombreux collégiens. On aura noté qu'au lycée cette préoccupation apparaît moins fréquemment. Une comparaison entre les réponses des élèves de sixième et de troisième montre que ce sont davantage les élèves de sixième qui considèrent que réussite et argent vont de pair. Les élèves de troisième sont plus nuancés sur le métier - sauf dans un établissement -. L'aspect qualitatif du métier et de la réussite est nettement plus déterminant : "Faire le métier que je veux", "faire un métier que j'aime". Ces différences suivant les niveaux de scolarité expriment une évolution des représentations vers une réussite correspondant plus intimement à la vie personnelle. Est-ce à dire qu'au fil du cursus au collège puis au lycée, les valeurs dont l'École est porteuse feraient leur chemin ? Ou ne doit-on y voir que des variations entre des générations déjà très différentes dans leurs rapports aux valeurs.

Les collégiens sont peu nombreux à citer "avoir une famille", idée qui, cependant, apparaît dans les questionnaires écrits plus que dans les entretiens oraux. Les écarts entre les réponses écrites (individuelles) et les réponses orales (publiques devant des pairs) portent principalement sur ce qui relève du domaine des sentiments et de la réussite de "sa vie sentimentale". Des réponses telles que : "S'épanouir dans le bonheur avec sa famille" ou "Réussir, c'est fonder une famille et la garder" n'apparaissent qu'à l'écrit.

La question "à quoi voit-on qu'un élève réussit ?" a été comprise par l'ensemble des jeunes interrogés comme portant sur la réussite scolaire ainsi que le mot "élève" y incitait. Un élève sur deux a répondu à cette question en indiquant au moins deux idées différentes, éléments distincts, dans sa réponse. Pour les collégiens, la réussite d'un élève est avant tout visible aux résultats qu'il obtient (40 % de l'ensemble de tous les éléments de réponses). Elle peut aussi être repérée à travers les capacités de travail (travailler, mémoriser, comprendre vite, faire des efforts : 19 %) et à travers le type de comportements c'est-à-dire la manière de suivre les usages scolaires ou de répondre aux attentes des professeurs (faire son travail à temps, faire les exercices, participer, travailler dans toutes les matières, travailler régulièrement, travailler sérieusement : 25 %). La volonté, le courage, la curiosité, l'épanouissement sont fréquemment cités comme manifestations visibles de la réussite. Au-delà des catégories les plus représentées, une grande diversité éparpille les réponses jusque dans des limites inattendues. Parmi ces réponses moins fréquentes, certaines expriment des compréhensions intéressantes. Ainsi, pour

quelques-uns, la réussite d'un élève est visible "à son langage et à son savoir", "quand il sait retransmettre facilement", "quand il lui suffit d'écouter pour comprendre" "à ses talents" ou parce qu'il "ne pose pas de questions inutiles". Un élève de sixième exprime ainsi son point de vue sur cette question : "Un élève qui réussit fait ses devoirs, a de bonnes notes et des lunettes".

La comparaison des réponses faites par les élèves de sixième et par ceux de troisième met en évidence des différences. Beaucoup plus que les élèves de troisième, ceux de sixième accordent une grande importance aux résultats scolaires : notes, moyennes, passage dans la classe supérieure, ne pas redoubler représentent 38 % en sixième et 22 % en troisième sur l'ensemble des réponses de chacun des deux niveaux de classe. A l'inverse, "on voit qu'un élève réussit au métier qu'il choisit" ou "à la manière dont il sort du collège" ("continuer au lycée", "pouvoir choisir un métier", "faire un métier qu'on aime", "pouvoir faire les études qu'on veut") correspond à 34 % de l'ensemble des éléments de réponses apportés par les élèves de troisième, et à 20 % en sixième. De plus, les représentations évoluent entre la sixième et la troisième : la catégorie "atteindre ses objectifs", "se prouver qu'on est capable", regroupe 3% des réponses dans les questionnaires des élèves de sixième et 16 % de celles des élèves de troisième. En revanche, "arriver à suivre", a plus d'importance⁵³ pour les élèves de sixième (12 %) que pour les élèves de troisième (4 %). Il y aurait donc pour les élèves⁵⁴ une transformation des représentations sur la réussite : une relativisation des résultats scolaires au profit d'une prise de conscience du fait que la réussite est liée à l'atteinte des objectifs personnels que l'on se fixe. Cette position est intéressante pour ce niveau de troisième car le cursus scolaire est déjà indicatif des chances ultérieures de réussite. Plus qu'en sixième, l'élève de troisième sait - ou comprend - que la réussite d'un élève ne se voit pas seulement du dehors, d'une part, et qu'il est capable de l'apprécier par rapport à lui-même, d'autre part.

Pour les élèves de sixième, la réussite se voit aux résultats chiffrés et aux progrès, "Parfois aux félicitations des professeurs" et à des capacités liées au travail en classe : participation, attention, réponse fréquente et rapide. L'élève qui réussit, aux yeux des élèves de sixième, est "celui qui travaille bien" et un élève sur deux pense que les notes en sont la preuve. Pour l'élève de troisième, au contraire, l'élève qui réussit c'est "celui qui mémorise, celui qui comprend", "Il écoute et il retient" et il n'y a plus qu'un élève sur trois à faire des notes le meilleur indicateur de la réussite. En fin du cursus de collège, les adolescents nettement plus que les élèves de sixième, font apparaître la motivation et le dynamisme comme signes de la réussite : "On voit qu'un élève réussit quand il s'intéresse à beaucoup de choses", "s'il est motivé", "si tout l'intéresse, il est bon partout". Ils se distinguent tout à fait des élèves de sixième en étant assez nombreux à citer le respect et l'humour comme manifestations de la réussite : "On voit qu'il réussit s'il garde le sens de l'humour",

⁵³ Une élève de sixième indique que "la réussite c'est pouvoir refaire quelque chose parce qu'on a compris"

⁵⁴ Les 471 élèves qui ont rempli les questionnaires se répartissent en deux groupes à peu près identiques entre ceux de sixième et ceux de troisième.

“ Un élève qui réussit, il respecte ses camarades, il respecte les autres ”. Ainsi entre le début et la fin du cursus de collège, on relativise le rôle des notes : “ Je pense qu'on voit qu'un élève réussit à son enthousiasme, à sa soif d'apprendre et de savoir, à son envie d'améliorer les choses, aux projets qu'il envisage. C'est malheureux à dire, mais je crois que les notes parfois seulement reflètent ces dernières choses et de toute manière, dans notre système scolaire, ce sont les notes qui importent et c'est dommage, vraiment dommage ” ou “ Je pense qu'on voit qu'un élève réussit quand il évolue et pas forcément quand il a de bonnes notes ”. Bien que les élèves parlent de la réussite scolaire, ils font la part entre les contraintes qu'imposent le système scolaire à la réussite et ce que peut être la réussite pour chaque élève lorsqu'il l'envisage par rapport à lui-même et comme le dit un élève “ la réussite vue de l'intérieur ”.

■ *Leur réussite vue du côté des adultes, selon eux*

“ Mes parents pensent comme moi ” : cette réponse représente près de la moitié des réponses quel que soit le niveau de classe. Sur ce point, la répartition se différencie peu de celle observée pour les lycéens. On peut interpréter cette tendance comme peu évolutive ou peu transformable dans la mesure où on la retrouve de la sixième à la terminale, reflétant les différents modes de relations entre les élèves et leur parents. Comme les lycéens, les collégiens pensent que leurs parents ont le même point de vue sur leur réussite présente et future. Cependant, certains apportent des nuances : “ Pour mes parents, ils veulent que j'aie un métier, même si je ne l'aime pas ”. “ Mes parents souhaitent que j'arrive à un niveau plus élevé qu'eux ”. “ La réussite dépend de celle de nos parents ”. “ Ma mère a peur que je sois obligé de redoubler ”. Ce sont des aspects que l'on trouve davantage dans les réponses écrites des élèves de sixième. C'est aussi dans leurs réponses que le poids de la note est le plus fort : “ On voit qu'un élève réussit quand il rapporte de bonnes notes à la maison ” (réponse présente en sixième et qui n'apparaît pas une seule fois en troisième). Ainsi pour certains élèves de sixième, le collège les place dans une situation où l'obligation de réussite représente un poids. Pour les élèves de troisième dont le parcours “ collège ” est terminé, cet aspect disparaît et la représentation de la réussite scolaire est construite par l'expérience. La plupart des élèves de troisième situent leur propre réussite davantage par rapport à eux-mêmes que par rapport à ce qu'en pensent les adultes. Il est intéressant de noter que dans les classes présentées comme d'un bon niveau, la conscience d'une réussite scolaire à peu près assurée ouvre à des réflexions plus générales sur la réussite.

L'idée que les uns et les autres se font de ce que les professeurs pensent de leur réussite est assez homogène dans l'ensemble. Qu'il soient en sixième ou en troisième, ils pensent qu'ils doivent correspondre à des attentes, somme toute, simples : “ Pour les professeurs, un élève qui réussit, c'est un élève qui ne pose pas de problème ”, “ c'est être dans le lot où on réfléchit ”, “ c'est être régulier et faire des efforts ”, “ c'est avoir un bon comportement ”. Les élèves de troisième plus que ceux de sixième pensent que leurs professeurs attendent “ une évolution entre le début et la fin de l'année, c'est ça réussir ”. “ Si on s'améliore, on réussit ”. Alors que 10 % des élèves de sixième précisent qu'aux yeux des professeurs, réussir, “ c'est

faire ce que les professeurs veulent ". "Ils trouvent qu'on réussit si on s'adapte comme ils veulent ".

On retrouve sur ce point une compréhension très proche de celle des lycéens qui avaient les mêmes observations : ne pas poser de problème et s'adapter. Les élèves savent qu'ils ont à s'adapter aux différents professeurs, aux différents "contrats pédagogiques "⁵⁵ qui leur sont imposés et dont eux seuls peuvent mesurer les variantes. On rejoint ici ce que P. Perrenoud appelle le "métier d'élève " qui incite chaque adolescent à chercher à apprendre à réussir plutôt qu'à apprendre pour réussir.

■ *Les facteurs favorables à la réussite*

A la liste des facteurs⁵⁶ proposés dans le questionnaire quelques élèves ajoutent les conditions de vie, la nourriture, la tranquillité, être heureux. Ces remarques ne sont jamais apparues au lycée. Sans être très nombreuses, ces réponses le sont suffisamment pour alerter. La question d'un minimum vital pour suivre des études de collège avec quelques chances de succès se pose-t-elle avec plus d'acuité dans le public scolaire collégien que dans les lycées d'enseignement général, ou les lycéens taisent-ils les problèmes matériels plus que les collégiens ?

Le plus grand nombre des collégiens se regroupe derrière le choix des deux facteurs : milieu familial et capacités de travail. Ces deux facteurs sont présents dans presque toutes les réponses. C'est donc un troisième facteur qui permet d'établir quelques différences entre les élèves. Pour un tiers, ils choisissent l'adaptabilité comme troisième facteur de réussite et pour un autre tiers la qualité des professeurs. Les autres se répartissent inégalement en fonction des différents items proposés. Certains considèrent que tous les facteurs sont importants au même titre, et quelques-uns limitent leurs choix aux deux facteurs capacités de travail et milieu familial, quel qu'en soit l'ordre. Le facteur le moins choisi est le milieu scolaire qui n'apparaît que dans une vingtaine de cas. Les réponses des lycéens diffèrent et ils accordent plus de poids au milieu scolaire ainsi qu'à la qualité des professeurs.

Les réponses à cette question - ainsi qu'à d'autres questions auxquelles les élèves ont indiqué des capacités nécessaires ou à acquérir -, permettent d'esquisser les représentations des collégiens. Ils n'ont pas conscience que les qualités et les capacités qu'ils citent sont développées par le milieu scolaire. Ils gardent l'idée que les capacités qui permettent de réussir scolairement relèvent de talents personnels, voire de "dons ", ou leur sont apportées par leur famille. Les élèves de collège ne se représentent pas spontanément l'école comme un "milieu" susceptible de développer les qualités et les capacités qu'ils associent à la réussite. Ils ne mettent pas en relation le travail et le milieu scolaire avec l'acquisition de capacités. Ils n'en retiennent que les connaissances à apprendre, la nécessaire adaptation aux demandes qui leur sont faites et ne mesurent pas que leurs comportements évoluent et en quoi leurs connaissances augmentent. La

⁵⁵ Janine Filloux.

⁵⁶ Les facteurs proposés aux choix des élèves au collège :le milieu scolaire, le milieu familial, les capacités de travail, son adaptabilité, la qualité des enseignants.

transformation qu'apporte l'École n'est pour la majorité des collégiens, pas "conscientisée".

Points de vue sur les enseignements artistiques

■ *Consensus et tendances*

Que ce soit au cours des entretiens ou dans les questionnaires, les collégiens citent à la quasi-unanimité le français, les mathématiques et la langue vivante comme les trois disciplines qui décident de la réussite scolaire. En même temps ils sont plus des trois quarts (78 %) à considérer les enseignements artistiques utiles pour réussir. Cette proportion varie suivant les établissements et dans certains collèges atteint pratiquement l'unanimité. Il n'y a qu'un collège où cette proportion s'inverse.

Derrière cet accord, les élèves se divisent en trois groupes inégaux : le groupe le plus nombreux pense que les enseignements artistiques sont plus utiles pour leur vie future que pour leur réussite scolaire, le second groupe les considère comme utiles dans leur vie et dans leur réussite scolaire, le troisième groupe, le moins nombreux, envisage plutôt l'apport des enseignements artistiques dans la réussite scolaire. Qu'elle ait des effets immédiats ou pour l'avenir, l'utilité des enseignements artistiques - telle que l'énoncent les élèves- se situe principalement selon cinq types de points de vue⁵⁷ : dans la perspective d'un métier ou des études visées ; dans une perspective de développement personnel ; dans le rééquilibrage immédiat par rapport au reste des matières enseignées au collège ; dans l'opportunité de pratiquer un art ; dans l'acquisition d'une culture ; dans la rentabilité pour les résultats scolaires.

Les réponses des élèves associent plusieurs de ces cinq catégories. À l'intérieur de chaque réponse, les associations les plus courantes sont celles qui ajoutent un aspect personnel d'utilité des enseignements ou des activités artistiques à un point de vue général. Ainsi, une réponse comme celle de cet élève de troisième “Au collège, ça sert à faire quelque chose qui nous sort des matières générales, faire quelque chose de plus personnel, et ça me permet de mieux comprendre, de me connaître, de savoir ce que je peux faire pour plus tard” est assez représentative de nombreuses réponses.

Si les enseignements artistiques sont considérés comme utiles pour le futur métier ou les études, ce n'est pas nécessairement parce que l'élève envisage une carrière artistique. À travers leurs propos, les élèves mettent à jour des représentations qui relèvent de stéréotypes : “Pour faire des maths, on n'a pas besoin des arts, alors que pour la vente, le théâtre ça peut servir” ; on retrouve par exemple des associations telles que les arts plastiques et les métiers de la

⁵⁷ Les proportions par rapport au nombre total d'occurrences sont : perspective du métier ou des études 22 % ; développement personnel 25 % ; rééquilibrage et loisir 12 % ; opportunité de pratiquer un art 12 % ; acquisition d'une culture 10 % ; amélioration des résultats scolaires 19 %.

construction ou les métiers de la publicité, de la coiffure, le stylisme. De la même façon, de nombreux élèves associent un métier à des qualités nécessaires d'observation, d'attention, de mémoire visuelle ou auditive, de créativité, d'originalité et pensent que les arts leur sont utiles parce qu'ils entretiennent ou développent ces "talents mieux que les mathématiques".

La catégorie la plus représentée - un quart de l'ensemble des occurrences - concerne l'utilité des arts pour l'expression personnelle et dans le développement personnel. S'exprimer autrement qu'avec des mots, se découvrir à travers ce que l'on fait, mieux comprendre les autres, permettre de s'épanouir, motiver, développer les capacités personnelles sont les formules qui reviennent le plus souvent. Pour les collégiens, les enseignements artistiques sont utiles au collège parce que, avec les matières artistiques, on développe notre imagination" ou "parce qu'il n'y a qu'avec les arts qu'on peut inventer vraiment et créer". "On peut s'exprimer autrement qu'avec des mots", "Ils nous servent à découvrir autre chose et à sortir de l'ordinaire". "Ils sont nécessaires à l'épanouissement des élèves car même s'ils n'aiment pas ces matières, elles lui permettent de réfléchir autrement que trop guidé", "Les matières artistiques nous apportent du plaisir, de l'enthousiasme, ça nous donne une passion". "Ils nous servent pour mieux nous connaître et à connaître autrement notre entourage (la vie)". Enfin, les enseignements et activités artistiques semblent pour de nombreux élèves être un moyen de "révélation"⁵⁸ de soi, voire de détection de talents, de possibilités que l'on a en soi ou, comme l'indique un élève de troisième "on découvre aussi des dons cachés". Cet aspect est souvent repris par les élèves de troisième pour lesquels le rôle des arts pour mieux se découvrir, se connaître, pour "savoir qui on est" semble important⁵⁹

Les élèves font entrer dans leurs réponses le caractère de rééquilibrage qui est souvent associé aux arts dans le cadre scolaire : "Ils [les arts] nous changent du reste". "Au collège, ça sert à faire quelque chose qui sorte un peu des matières générales", "Ces matières [artistiques] sont nécessaires au collège, sinon les élèves ne pourraient pas s'arrêter un peu". "Les matières artistiques sont utiles au collège, elles permettent de nous exprimer différemment que dans la vie du collège". "Dans ces matières on peut davantage travailler de manière personnelle, on a plus de liberté pour faire comme on veut". "On travaille autrement, c'est plus pour soi et ça nous apporte de la détente". Le caractère de détente est cité par de nombreux collégiens qui lui accordent une valeur positive. Les moments d'activité artistique sont perçus comme des espaces où se reconstituer : "Oui c'est utile : ce sont les seules matières où on puisse se détendre un peu, on fait quelque chose qui nous apporte un peu de plaisir"; "on peut souffler un peu et même rêver". Ce type de remarque se retrouve à l'intérieur de beaucoup de réponses et l'idée contraire est peu fréquente. Quelques élèves utilisent néanmoins la détente ou le plaisir pour conclure à l'inverse que les matières artistiques au collège, "c'est une perte de temps".

"Ces enseignements m'apportent quelque chose pour avoir une vision

⁵⁸ Terme utilisé par une collégienne de troisième, "quand on peut faire une activité artistique, ça nous permet de nous révéler, de découvrir nos talents, c'est une révélation de ce qu'on est".

⁵⁹ Cette dimension apparaît dans plus d'un tiers des réponses.

plus grande sur le monde ”, ou “ ils m’apportent une culture ” : ces deux éléments de réponse constituent une occurrence sur dix. Les élèves sont conscients d’acquérir à travers les arts une forme de culture qu’ils ne perçoivent pas aussi facilement dans les autres disciplines. Cependant peu définissent cette culture. Quelques-uns estiment qu’ils ont “ l’esprit plus ouvert sur les différences ”, d’autres que “ les matières artistiques nous font comprendre mieux les civilisations ”, d’autres encore que “ la musique et les arts permettent de se comprendre d’un pays à l’autre, et même dans le temps ”, mais la connaissance des arts eux-mêmes n’est pour ainsi dire jamais prise en compte. L’ouverture à l’art contemporain n’apparaît pas dans les propos des collégiens. La fréquentation individuelle des lieux artistiques n’est pas citée et reste liée aux sorties scolaires.

Les élèves énoncent fréquemment la pratique et l’associent davantage aux arts qu’aux autres enseignements : “ Dans les matières artistiques on fait vraiment par soi-même, c’est nous ; dans les matières générales, c’est plus des exercices qu’on est obligés de faire ”. “ Dans la vie, c’est forcément un choix plus personnel, donc ça nous plaît forcément plus, ça nous apporte ce qu’on recherchait en venant faire ces activités ; on vient pour faire par nous-mêmes ”. Faire par soi-même signifie pour les collégiens une implication ou une démarche volontaire personnelle et ils indiquent qu’ils ont conscience que cette possibilité leur est ouverte par les différents arts.

Enfin, dans les différents aspects de cette utilité des arts, les élèves ne négligent pas les résultats qu’ils obtiennent. Les notes comptent dans leurs opinions : “ C’est utile parce qu’on peut remonter sa moyenne ” ; “ on a plus facilement des bonnes notes en musique qu’en français, on peut se rattraper ” ; “ à la fin de l’année, on a une meilleure moyenne ”. On trouve ce type de remarques à peu près une fois sur cinq. Pour les élèves de troisième, le rôle des notes est associé à la réussite au brevet et ils sont nombreux à tirer ainsi parti des enseignements artistiques pour leur moyenne annuelle.

Ainsi, derrière un consensus sur la présence souhaitable et appréciée des arts dans le cadre scolaire, derrière la reconnaissance de leur utilité, les opinions se nuancent et les compréhensions se différencient sans que l’on puisse noter d’incidence particulière de l’établissement⁶⁰. C’est plutôt l’abondance de la réponse qui semble déterminante : la rentabilité immédiate des arts (résultats, moyennes, etc.) apparaît en général en troisième ou quatrième position dans une réponse, alors que l’épanouissement ou le développement de capacités personnelles apparaît en première ou seconde position.

■ *Domaines artistiques*

A travers les réponses aux différentes questions, la prise en compte des enseignements et activités artistiques d’une manière globale laisse place à des remarques sur les différents domaines artistiques. Les élèves emploient comme mots “ musique ” et non éducation musicale et très souvent “ l’art plastique ” au lieu des

⁶⁰ A l’exception d’un collège marquant de réelles différences, les tendances se retrouvent quel que soit l’établissement.

arts plastiques. Le mot “ dessin ”⁶¹ est également employé. Les élèves citent le théâtre, la danse, le cinéma. Ces remarques sur les différents domaines surgissent spontanément ; en effet aucune question ne spécifiait la prise en compte de tel ou tel domaine. Un élève sur quatre environ apporte un ou plusieurs éléments de réponse portant sur un ou plusieurs domaines artistiques. Lorsque les élèves de sixième parlent plus particulièrement d'un domaine, c'est pour en dire du bien : “ J'adore le chant ” ou “ ma passion, c'est la danse ”.

Dans l'ensemble, quelques tendances peuvent être dégagées. Pour les élèves, les arts, quels qu'ils soient, aident à avoir confiance en soi, “ à vaincre la peur ”. De plus, chaque domaine a ses utilités spécifiques : la musique “ donne du bien-être ”, “ rend serein ” et “ développe la mémoire ” ; les arts plastiques “ donnent de l'autonomie et du sens critique ”, préservent “ les facultés de création ou d'imagination ” et “ permettent de devenir ingénieux ” ; le théâtre aide à “ vaincre la timidité ”, “ développe la mémoire ” et “ facilite l'expression ” ; le cinéma apporte “ de la culture ”, “ apprend à critiquer les images et à choisir ce qu'on regarde à la télévision ” ; la danse donne de “ l'aisance ” et “ permet de s'exprimer silencieusement ”.

Les apports individuels de chaque domaine sont également relevés par les collégiens : “ Je pense que les enseignements artistiques m'apportent beaucoup pour réussir, par exemple la musique au collège m'aide à avoir confiance en moi et à me concentrer sur mon travail ”. “ Chanter me donne du courage ”. “ Jouer d'un instrument avec les autres apprend à être ensemble et à tenir compte des autres ”. “ Je pense que les enseignements artistiques sont nécessaires, même si trop peu de gens en voient l'utilité. Les arts plastiques m'ont aidé à développer mon esprit critique et ils permettent de développer une certaine intelligence, différente de celle demandée dans les autres matières ”. “ L'art plastique m'a appris à regarder, à écouter et à parler en groupe ”. “ Ils sont utiles pour tous. On développe une partie de soi-même qu'on a tendance à laisser de côté. On s'enhardit. Pour moi le théâtre m'a aidé à ne plus être timide, à reprendre courage, à aller de l'avant ”. “ Le théâtre c'est utile pour le français, on comprend beaucoup mieux ce qu'on dit, on enrichit son vocabulaire ”. “ Depuis que je fais du théâtre, je n'ai plus peur ”. “ Ils sont très utiles pour nous, on y travaille autrement, c'est actif, c'est personnel, et c'est utile : par exemple le cinéma ça m'apprend des tas de choses ”, “ Le cinéma, c'est bien parce que ça apprend à discuter ”.

Dans l'ensemble ils apprécient d'avoir des heures d'enseignements et d'activités artistiques et d'en avoir plusieurs. Ils estiment qu'ils y acquièrent des connaissances qu'ils n'auraient pas autrement, qu'ils y découvrent des “ idées qui les étonnent ” et ils sont très nombreux à dire que “ les enseignements artistiques sont utiles au collège : dans les autres matières on ne peut rien inventer, ni être créatif, on ne s'exprime pas, alors que les enseignements artistiques nous obligent à utiliser notre imagination, nos idées, nos rêves. Ils sont utiles même indispensables, mais tout le monde ne le sait pas ”.

⁶¹ Dénomination de l'enseignement des arts plastiques avant 1972.

Mais à travers ce concert de louanges percent des remarques qui ouvrent à d'autres réflexions : "J'aime bien la musique, mais pas comment on la fait" ; "il y a trop de contraintes, on est pas libre" ; "moi, j'aime dessiner, mais j'aime pas ce qu'on fait en arts plastiques, on est obligé de chercher tout le temps des idées" ; "on devrait faire ce qu'on veut". Certains élèves (17%) font apparaître dans leurs réponses, en même temps que des appréciations positives sur un domaine artistique, des bribes négatives sur d'autres domaines. Bien que peu nombreuses, ces remarques méritent d'être interrogées. En effet elles suggèrent malgré tout un malentendu possible. Enseignements et activités artistiques pourraient bien être pris par les collégiens comme des lieux où il n'y aurait aucune exigence, où l'on ne ferait que ce qu'on veut quand et comme on veut, pour s'exprimer, soi-même, sans prendre conscience qu'on n'exprime que ce que l'on a reçu de son milieu ; ils n'inciteraient qu'à la régression. Les arts ne seraient alors qu'un prétexte.

■ *Et ceux pour lesquels les arts sont inutiles ?*

Un peu moins d'un cinquième des élèves de collège pensent que les enseignements artistiques ne leur sont pas utiles pour réussir scolairement ni dans leur vie. Ils considèrent que la seule utilité des enseignements artistiques est liée au futur métier que l'on veut faire : "C'est peut être utile pour d'autres, mais moi, ça ne me servira pas dans le métier que je veux faire". Quelques-uns, rares il est vrai, vont même jusqu'à trouver que c'est nettement inutile : "Non, ils ne servent à rien. Pour moi, rien n'est plus important que l'école, faire quelque chose d'artistique pourrait me gêner dans mes études". "C'est une perte de temps ; ceux qui savent ce qu'ils veulent faire n'en ont pas besoin et alors il vaudrait mieux qu'ils fassent ce qu'ils veulent". Quant aux autres, ils marquent une position plus tolérante et ouverte : "Je n'aime pas ça mais pour d'autres c'est utile". "Non, pour moi ce n'est pas utile, mais dans la vie, ça peut toujours servir, on ne sait pas, ça dépend de ce qu'on fera". "Pour moi, ce n'est pas vraiment utile, mais quand même, ça nous donne de la culture, ça peut servir plus tard". L'opinion des parents est souvent relayée sur ce point : "On pourrait utiliser les heures de manière plus rentable, mon père trouve que c'est pas très moderne, tout ça, et que ça ne me servira à rien plus tard".

■ *Différences entre élèves de sixième et de troisième*

Si les collégiens ont globalement des représentations assez proches sur la place que peuvent avoir les enseignements artistiques dans leur réussite, la comparaison entre les réponses en sixième et les réponses en troisième met en lumière une transformation possible des représentations au cours de la scolarité du collège.

À la question sur l'utilité des enseignements artistiques pour la réussite, on observe une différence entre les réponses des élèves de sixième et celles des élèves de troisième. En sixième, 85 % des élèves font une réponse positive, 13 % une réponse négative, 2 % une réponse mitigée ("oui mais", "non mais"). En troisième, 68 % des réponses sont positives, 19 % sont des réponses négatives et 13 % des réponses mitigées. Bien que ce ne soit pas les mêmes élèves, on peut constater un déplacement d'une partie des réponses positives vers une réponse

négative. L'analyse de ces réponses et de l'ensemble des questionnaires où elles apparaissent, fait ressortir qu'elles sont corrélées à des réponses du type de celles signalées plus haut sur les contraintes, les méthodes de travail, ou les exigences liées à la pratique ou à l'enseignement. Le déplacement de réponses positives vers une réponse mitigée, c'est-à-dire nuancée, est plus important en quantité. Le cursus scolaire de collège peut expliquer en partie cette transformation car il a apporté aux élèves une compréhension plus construite des rôles accordés aux différents enseignements par le système scolaire lui-même. Une meilleure connaissance d'un enseignement peut également avoir permis à l'élève d'en mieux comprendre les enjeux. Enfin, le rapport aux enseignants peut être considéré comme permettant ou déterminant - au moins en partie - la modification des représentations⁶².

L'évolution des représentations sur la place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves est également analysable dans les répartitions des réponses sur les différentes catégories. Ainsi, pour les élèves de sixième la répartition des réponses accorde une plus grande importance à quatre catégories de réponses : les enseignements artistiques sont d'abord utiles dans la réussite pour leur futur métier (39 %), puis pour la détente et les loisirs (20 %), pour les résultats scolaires (16 %), pour le développement intellectuel et psychologique personnel (10 %). Les élèves de troisième répondent d'une manière très différente : le développement personnel (26 %), les résultats scolaires (25 %), la culture (16 %), le loisir (10 %). On peut considérer que la pratique des enseignements artistiques permet de modifier de manière assez significative les représentations que les élèves se font de l'éducation artistique. On peut résumer cette transformation en reprenant deux phrases d'élèves, l'un en sixième : "Les enseignements artistiques sont très utiles parce qu'on peut toujours en avoir besoin plus tard dans son métier, et puis on se détend ", l'autre en troisième : "Ce n'est peut-être pas utile pour la réussite scolaire, comme le disent beaucoup de professeurs, mais c'est indispensable pour la vie, c'est nécessaire pour être plus ouvert, voir autrement, être capable d'inventer ; ça nous aide à devenir quelqu'un ".

■ *Obligatoire, facultatif, optionnel*

Dans l'ensemble les élèves sont heureux que les enseignements artistiques soient obligatoires : "Si ce n'était pas obligatoire, je n'aurais pas fait d'arts plastiques parce que je croyais que ça ne servait à rien ". "Je trouve que c'est bien qu'ils soient obligatoires, sinon on se dit qu'on perd du temps et on n'y va pas, mais ça m'a aidé et c'est plus utile que les gens croient ". En fin de cursus de collège une élève de troisième précise : "Je crois que je ne serais pas allée en musique et en arts plastiques si c'était facultatif. J'avais une mauvaise opinion. Maintenant ça m'intéresse, je trouve qu'on comprend beaucoup mieux les autres matières grâce aux arts et ça m'a donné de la confiance ". Un élève de sixième

⁶² En effet, dans un seul établissement, les proportions de réponses positives et négatives s'inversent entre la classe de sixième et la classe troisième. Alors qu'en sixième, les réponses positives des élèves s'inscrivent tout à fait dans le même type de répartition que sur l'ensemble des réponses de tous les établissements, elles sont toutes négatives en troisième dans le même collège. La transformation des représentations semble liée à des méthodes ou à des modes d'enseignement.

commente l'obligation des enseignements artistiques : "Pour moi, c'est de la chance que ça soit obligatoire la musique, mes parents pensent qu'on y perd du temps et auraient préféré que je fasse plus d'autre chose, mais moi pas".

Une petite minorité, dont presque tous les élèves d'un établissement, se place à l'opposé de cette reconnaissance du caractère obligatoire : "On ne devrait pas obliger à faire de la musique ou aucun art : ça ne sert à rien" ou encore "Si on n'avait pas musique et dessin on aurait plus de temps libre".

La présence dans le même cadre scolaire de l'obligatoire et du facultatif est bien perçue par les collégiens. Beaucoup d'entre eux utilisent les structures qui leur sont offertes et en sont satisfaits : "C'est bien qu'on ait du théâtre au collège, ça aide pour tout et je n'en aurais jamais fait autrement". Le principe de brassage des élèves sur lequel reposent les ateliers de pratique artistique est analysé par certains élèves : "En théâtre on est de plusieurs classes, on fait un groupe où on aime tous la même chose. On est ensemble". Ces remarques pourraient être reprises pour chacune des structures qu'apporte l'École en plus des enseignements obligatoires.

Certains élèves regrettent que les ateliers "soient en même temps" ou du fait des horaires que "il faille choisir entre deux activités qui nous intéressent toutes les deux" du fait des horaires. Il semble que ce soit un des priviléges des activités sportives de passer avant les arts dans les représentations des parents sur l'éducation : "Je voulais faire du théâtre mais ma mère a voulu que j'aille en football". On peut donc noter à travers ce que disent les élèves que, s'il y a un frein à une fréquentation massive des structures proposées dans les domaines artistiques, celui-ci est d'ordre conjoncturel plus que de motivation. Les structures offertes sont fréquentées par les élèves, y compris les clubs qui existent dans les collèges, et beaucoup de collégiens regrettent de ne pouvoir participer aux activités artistiques faute de places ou à cause d'une mauvaise organisation du temps.

■ *Enseignements artistiques et autres disciplines*

A la question "Pour réussir y a-t-il des matières d'enseignements plus utiles que d'autres?", l'unanimité des réponses est significative. Ainsi que nous l'avons indiqué plus haut, trois disciplines sont toujours nommées, par tous les élèves, dans tous les collèges : le français, les mathématiques et les langues vivantes. Quelques élèves ajoutent l'histoire, et quelques autres disent que tout est utile sans que cela entame ce consensus. Si ces trois disciplines sont considérées comme les plus utiles, les réponses à la question "Quels sont les enseignements qui vous intéressent?" apportent un autre éclairage. Toutes les disciplines enseignées au collège sont citées aussi bien comme ce qui intéresse que comme ce que l'on n'aime pas. Ce qui varie plus spécifiquement sont les associations de plusieurs disciplines faites par les élèves. Il en ressort quelques associations plus fréquemment faites : "français, mathématiques, histoire", "géographie, SVT, physique-chimie", "EPS, sciences, arts plastiques", "musique, mathématiques, langue vivante" "arts plastiques, technologie, SVT", "français, arts plastiques, langues vivantes".

Pour quelques élèves, les représentations sur les enseignements artistiques apparaissent très marquées par des discours généraux sur les arts et ceci

dès la sixième. Les élèves arrivent au collège avec des modèles élaborés au cours de l'enfance et de la scolarité en école primaire. Ceux-ci ne pourraient être relativisés et assouplis que par la pratique d'activités et d'enseignements artistiques qu'ils vont au contraire écarter de leur cursus. Sur l'ensemble des questionnaires et des données recueillies au collège, la transformation des représentations au cours de la scolarité de la sixième à la troisième va précisément dans ce sens, de tolérance et d'argumentation nuancée. L'ensemble de la scolarité au collège, dans les établissements qui ont fait l'objet de l'étude et qui, tous, ont fait le choix d'une plus grande importance accordée à l'éducation artistique, tendrait vers des représentations plus ouvertes sur les arts en fin de cursus de collège.

Les points de vue des chefs d'établissements et des professeurs⁶³

Sur la réussite des élèves

À chaque principal et aux professeurs de l'établissement il a été demandé de dire ce sur quoi s'entendent les professeurs de ce collège pour définir la réussite de leurs élèves. Toutes les réponses faites comportent plusieurs idées. Dans l'ensemble de leurs réponses, les chefs d'établissement indiquent presque à l'unanimité⁶⁴ et en premier rang que les professeurs s'accordent sur la réussite des élèves en référence aux résultats (notes, succès aux exercices ou aux contrôles, moyennes, évaluation chiffrée, résultats des conseils de classe). Passé ce premier aspect, la seconde idée énoncée dans chaque réponse apporte des nuances : développement personnel de l'élève, évolution des comportements, épanouissement, sens de l'effort, volonté, poursuite des études, équilibre général, implication.

Les chefs d'établissement pensent, pour la plupart d'entre eux, que les élèves associent la réussite aux résultats qu'ils obtiennent et au passage dans la classe supérieure et que les parents d'élèves accordent une grande importance aux examens, aux résultats et au passage dans la classe supérieure tout en considérant que la réussite de leurs enfants est liée à l'épanouissement qu'ils trouvent au collège. À cette question les professeurs apportent une réponse différente. Ils pensent qu'ils s'entendent entre eux pour la réussite des élèves sur le développement des capacités des élèves, l'épanouissement et la réalisation de leurs potentialités. Les réponses sont très homogènes dans l'ensemble et les résultats scolaires ne sont pas pris comme critère manifeste de la réussite des élèves. Toutes les réponses sont constituées de plusieurs idées ; l'ordre dans lequel elles sont énoncées varie selon les professeurs. Les critères qui sont liés aux capacités des élèves (sérieux, effort, volonté, sens du travail, motivation, progrès, curiosité, intérêt) ou ceux qui renvoient au développement individuel (bien-être, intégration, adaptation, épanouissement, développement de son potentiel) apparaissent dans les deux premiers rangs des réponses. L'orientation, le passage dans la classe supérieure interviennent dans 18 %

⁶³ Au total : 75 professeurs, 3 documentalistes, 1 partenaire culturel.

⁶⁴ 80 %.

des réponses et les résultats scolaires sont présents dans 11 % des réponses des professeurs.

La comparaison entre réponses des professeurs et du principal pour un même collège met en évidence des écarts plus ou moins importants entre les idées que se font les uns et les autres. Dans plus de la moitié des collèges, principal et professeurs ont des réponses proches sinon équivalentes. Par exemple, dans un collège : le principal pense que les critères sur lesquels les professeurs s'accordent sont "Les résultats qu'un élève obtient et le développement personnel de chaque élève" et les professeurs de cet établissement pensent qu'ils s'entendent sur "L'épanouissement des élèves, le développement de chacun et les résultats généraux" ; dans un second collège, le principal indique que, pour définir la réussite des élèves, les professeurs s'accordent sur "le développement personnel de l'élève" et les professeurs disent s'entendre sur "la motivation de l'élève, sa volonté, le sens de l'effort". Mais les différences de représentation peuvent aussi être plus importantes, voire révéler des contradictions. Ainsi, dans un collège, les professeurs indiquent qu'ils s'entendent sur "l'épanouissement des élèves et leur développement personnel" alors que le principal pense qu'ils s'accordent sur "les résultats scolaires et l'orientation des élèves". L'existence d'écarts n'est pas à considérer du point de vue d'une supposée vérité, mais bien parce qu'elle permet de repérer l'espace entre discours et pratique. La réponse orale, au cours d'un entretien ou la réponse écrite, permettent de se poser la question qui dans la pratique quotidienne a tendance à glisser.

De même, les chefs d'établissement mesurent les différences de représentations entre parents, élèves et professeurs et tentent de les concilier. Ces différences sont marquées par des divergences de visées temporelles. Parents et élèves s'inscrivent d'abord dans l'immédiat tout en souhaitant à long terme l'épanouissement et le meilleur développement personnel. Les professeurs s'inscrivent davantage par rapport à un développement des capacités portant sur l'ensemble du cursus du collège tout en se considérant tenus par une réussite immédiate liée aux programmes. Il y a en quelque sorte deux logiques que le principal est amené à maintenir en équilibre.

■ *Quelle proportion d'élèves réussissent ?*

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement considèrent qu'il y a plus d'élèves qui réussissent que d'élèves en difficulté, alors que les professeurs auraient tendance à dire l'inverse. Dans les chiffres proposés par les principaux de collège, la proportion d'élèves qui réussissent varie selon les établissements : elle est supérieure ou égale à deux tiers des élèves dans 20 % des collèges ; comprise entre la moitié et les deux tiers des élèves dans 40 % des collèges ; autour du tiers des élèves dans 30 % et inférieure à un élève sur dix dans 10 % des collèges. Dans la plupart des établissements, les professeurs évaluent la proportion d'élèves qui réussissent de manière différente et toujours inférieure à celle proposée par le principal. Cette différence peut aller du simple au double : par exemple, elle peut passer de 80 % d'élèves qui réussissent, selon le point de vue du principal, à 30 %, selon le point de vue des professeurs. Le plus souvent la différence des points de vue entre principal

et professeurs correspond toujours à au moins 10 % .

L'appréciation que les professeurs portent sur la quantité d'élèves réussissant au collège, appréciation inférieure à celle du chef d'établissement, correspond au travail d'éducation et de formation qu'ils ont à faire auprès des élèves quotidiennement. Ils apprécient la proportion d'élèves réussissant au regard des chances de réussite ultérieure dans la poursuite d'un cursus en même temps qu'à la réussite immédiate dans la discipline qu'ils enseignent. Il est intéressant de noter à ce propos que les professeurs d'éducation musicale et d'arts plastiques se distinguent de leurs collègues : ils indiquent une proportion plus importante d'élèves qui réussissent et la situent davantage comme réussite par rapport à l'épanouissement de l'élève que dans la discipline qu'ils enseignent.

■ *Les facteurs de la réussite*

Les trois facteurs qui sont considérés comme déterminants par le plus grand nombre des chefs d'établissement, sont le milieu familial, les capacités de travail de l'élève, la qualité des enseignants. Dans la réussite des élèves, la complémentarité des facteurs entre école, famille et élève, semble reconnue majoritairement. Une seconde tendance accorde une place plus importante à l'école et quelques principaux associent milieu familial, milieu scolaire et qualité des enseignants.

Pour les professeurs, les trois facteurs proposés par la moitié d'entre eux comme les plus importants sont le milieu familial, les capacités de travail des élèves, l'adaptabilité des élèves. Deux autres tendances, représentant moins de professeurs, accordent l'une la place prépondérante exclusivement au milieu familial, l'autre à l'ensemble des facteurs proposés.

Il apparaît donc nettement que les professeurs sont peu nombreux à considérer, comme le font les chefs d'établissements, le poids du milieu scolaire ou de leurs propres compétences comme facteurs déterminants dans la réussite des élèves. Ils reportent cette réussite sur l'élève lui-même qu'ils rendent non seulement acteur mais créateur de sa propre réussite. Cette position est très différente de celle des chefs d'établissement, mais correspond à celle qui est prise par une grande partie des collégiens pour lesquels la qualité des enseignants n'est pas perçue comme déterminante. Les professeurs de collège se différencient également très nettement des professeurs de lycée pour lesquels le milieu scolaire a une certaine importance dans les facteurs qui déterminent la réussite des élèves. Rappelons qu'au niveau du lycée des professeurs considéraient que le milieu familial jouait un rôle plus important dans le primaire et au collège qu'au lycée.

Sur cette même question, les réponses de parents d'élèves placent la réussite avant tout du côté de l'école et de l'adaptabilité des élèves. L'élève se retrouve donc au centre des différences de représentations et des désirs contradictoires, seul point commun entre les différents acteurs. Sa réussite repose sur ses capacités de travail et son adaptabilité. Les chefs d'établissement ont à établir la liaison entre ces représentations différentes des familles et des enseignants, en prenant en compte les facteurs famille et école.

■ *Conseils de classe et réussite*

La majorité des principaux considèrent que les différents professeurs d'une même classe s'accordent lors des conseils de classe sur la réussite des élèves. “Les bons élèves sont bons partout”; “en général les professeurs ont à peu de chose près le même avis sur les élèves”: “sur les résultats, il y a presque toujours accord, les divergences viennent d'autre chose”. Pourtant quelques chefs d'établissement reconnaissent que “les professeurs n'ont pas les mêmes finalités selon les disciplines. Ils ne cherchent absolument pas la même chose pour les élèves”. “Sur le fond, je dirais qu'ils ne s'entendent pas. Seuls les résultats servent de terrain d'entente”. “Il y a accord à partir des résultats mais les difficultés surgissent sur les appréciations entre comportements et résultats chiffrés”.

Les professeurs quant à eux se partagent en deux groupes. Le premier groupe est plus important en nombre (62 %). Il considère qu'il y a “entente sur la réussite des élèves à l'exception de quelques cas assez rares” ou que dans l'ensemble “les professeurs d'une même classe s'accordent assez facilement sur la réussite ou sur les difficultés des élèves”. Le second groupe (32 %) trouve que “l'accord sur la réussite ne concerne que quelques élèves, pour le reste il n'y a pas accord” ou que “les professeurs n'ont pas les mêmes objectifs”; “dans l'ensemble, on ne s'accorde pas”. Quelques professeurs (8 %) répondent : “On ne s'accorde pas toujours”.

Lors des conseils de classe, des modèles implicites de réussite jouent un rôle. “Chacun voit ce qu'il pense être *la* bonne forme de la réussite et de ce que doit être un élève”. “Chacun a un peu tendance à ne voir que la réussite dans la discipline qu'il enseigne, ça s'améliore, mais il faut toujours revenir là-dessus”. “Fréquemment, les discussions naissent des oppositions présumées entre les matières scientifiques ou les matières littéraires”. “Les disciplines "principales" sont souvent d'un avis différent de celui des disciplines artistiques”.

Dans plus de la moitié des collèges (70 %), chef d'établissement et professeurs ont la même réponse ou des réponses très proches. Dans les autres établissements, les réponses du principal et celles de l'ensemble des professeurs sont différentes. Dans chacun des cas, le principal considère que les professeurs s'accordent sur la réussite des élèves lors des conseils de classe alors que les professeurs considèrent soit qu'ils ne s'accordent pas, soit qu'il y a des clivages disciplinaires selon les matières d'enseignement.

Sur les enseignements artistiques

■ *Les chefs d'établissement*

Les chefs d'établissement interrogés considèrent tous que les enseignements artistiques ainsi que les activités culturelles ou artistiques contribuent à la réussite des élèves. Au-delà de cette unanimité, les remarques comprennent de nombreuses nuances. “Les enseignements artistiques contribuent fortement et de

façon déterminante à la réussite des élèves ” et “ Oui, ils contribuent à la réussite des élèves, mais c'est très difficile à évaluer ” ou “ Les enseignements artistiques ont un aspect "réconciliateur" pour les élèves ; à court terme, on peut dire qu'ils contribuent à la réussite de l'élève, à long terme, je ne sais pas, on ne peut faire que des suppositions ”.

Cette contribution à la réussite des élèves apparaît profiter à certains élèves et non à d'autres : “ Pour certains élèves, cela contribue fortement à la réussite, pour d'autres non ”. Pour un principal, plus l'élève a d'activités artistiques plus cela contribue à sa réussite : “ Il faut au moins deux activités en plus des enseignements pour que les effets soient immédiatement perceptibles ”. La notion de temps intervient souvent dans les réponses et deux positions se différencient : pour certains chefs d'établissement, les arts jouent un rôle dans la réussite au collège, donc à court terme, pour les autres c'est exactement l'inverse : “ Ils n'ont pas beaucoup de poids dans la réussite à court terme et ne sont pas prépondérants pour le passage en classe supérieure. En revanche, du point de vue de la formation de la personne et du citoyen, ils contribuent fortement à la réussite à long terme ”.

Les chefs d'établissement développent des réponses sur la contribution des enseignements artistiques à la réussite des élèves et associent le plus souvent trois ou quatre aspects. Celui qui arrive quantitativement en tête est : “ Ils valorisent des capacités non exploitées par les autres enseignements ” (27 % des éléments de réponses) ; puis en seconde position, : “ Les enseignements artistiques développent des formes positives d'autonomie et responsabilisent les élèves ” (23 %) ; “ils sont porteurs d'une relation riche avec les élèves ” (17 %) ; “ils permettent d'apprendre des comportements plus ouverts ” (11 %) ; “ils mobilisent différemment les élèves ” (11 %).

La dimension culturelle des enseignements et activités artistiques est considérée comme un des apports principaux de ces domaines (33 % des réponses), puis l'amélioration de l'expression personnelle (20 %) et des compétences de communication (17 %), le sens critique (15 %) et la curiosité, l'ouverture d'esprit (15 %).

Plusieurs principaux signalent que les parents accordent aujourd'hui beaucoup plus d'importance aux enseignements artistiques et les demandent pour leurs enfants. “ Ce n'est pas leur premier souci, mais les parents s'y intéressent beaucoup plus qu'avant et ils apprécient les professeurs ”. “ Les parents s'occupent des enseignements artistiques. Peut-être plus en sixième et en cinquième qu'en troisième, mais ils s'en occupent plus que par le passé ”.

■ *Les professeurs*

Les professeurs dans l'ensemble considèrent que les enseignements artistiques contribuent peu à la réussite des élèves. Par rapport aux chefs d'établissement, ils sont plus nombreux proportionnellement à répondre négativement à cette question. Mais leurs réponses éclairent sur la manière dont ils l'abordent : “ Les enseignements artistiques n'interviennent pratiquement pas dans le passage en classe supérieure ”. “ Même si un élève est bon en musique ou en dessin, cela ne

compense pas qu'il soit mauvais en français ou en maths ". La question a été entendue exclusivement du point de vue de la réussite scolaire, ainsi que le confirme la réponse suivante : "On ne peut pas dire qu'ils contribuent directement à la réussite scolaire, mais indirectement oui ; ils aident les élèves à mieux se connaître, à s'épanouir ". Quelques-uns (14 %) pensent que "les enseignements artistiques contribuent un peu à la réussite de certains élèves ". Pour ces professeurs les enseignements artistiques "apportent une dimension de plaisir qu'on ne peut pas avoir dans les autres enseignements " ; "ils permettent une grande liberté " ; "ils détectent des compétences chez les élèves ".

Pourtant, la majorité des professeurs apporte une grande quantité d'éléments de réponses lorsqu'il leur est demandé à quoi servent les enseignements artistiques pour des élèves de dix à quinze ans. Les réponses couvrent un éventail très large qui peut s'organiser selon quatre axes⁶⁵. Les réponses elles-mêmes contiennent plusieurs dimensions comme l'indique celle-ci : "Les enseignements artistiques apportent manifestement des connaissances et développent l'esprit critique. De plus ils sont une soupape pour les autres enseignements ". Ainsi, "les enseignements artistiques développent la créativité", "donnent le sens de la création ", "entretiennent l'imagination ", "ils permettent aux élèves de se découvrir, de mieux se connaître ", "de connaître ses capacités " ; "ils favorisent l'expression de soi ". "Les enseignements artistiques développent le sens de la responsabilité ", "le goût d'entreprendre ", "le sens du projet ", "apprennent à choisir, à décider " ; "ils rendent tolérants ", et développent "l'écoute et la prise en compte des autres ". Enfin, "les enseignements artistiques ouvrent à des phénomènes subtils ", "permettent une analyse plus subtile des choses ", "développent la curiosité " et apportent une "ouverture culturelle ". Les professeurs de toutes les disciplines s'accordent pour penser que les enseignements artistiques "utilisent d'autres modes d'enseignement ", "mettent les élèves dans un cadre moins scolaire ", "ont un caractère ludique ".

Ces réponses permettent de mieux cerner les représentations que peuvent avoir les professeurs de différentes disciplines - y compris ceux qui enseignent les arts -, sur les enseignements artistiques et leur contribution à la réussite des élèves. L'inventaire de tout ce qui est dit ferait des enseignements artistiques une sorte d'Eldorado, un lieu un peu mythique où tout serait plus libre, plus heureux, plus actif que dans le reste du paysage offert par l'école. Mais parallèlement à cette construction imaginaire, le poids de ces enseignements dans une réussite véritable, celle de l'école, est considéré comme presque nul par les mêmes professeurs. Les arts contribueraient donc à la construction de la personnalité mais n'aideraient l'élève à traverser le collège qu'en y introduisant une différence radicale dont les avantages

⁶⁵ Développement de la personnalité et des capacités générales : 28,8 % des éléments de réponses) ; Éducation à la citoyenneté (sens des responsabilités, tolérance, respect, capacité à choisir et à décider, sens du projet, goût d'entreprendre) : 32 % ; ouverture culturelle (curiosité, ouverture au monde, culture générale, ouverture intellectuelle) : 24,8 %. ; autres modes d'enseignement (décloisonnement, jeu, méthodes actives, plaisir, autre école) 14,5 %.

correspondent aux inconvénients de n'être pas parmi les "enseignements fondamentaux" ou les "disciplines principales". Ainsi, les arts et les enseignements artistiques permettraient de développer des qualités souhaitables mais que les autres disciplines enseignées au collège n'ont pas le temps ou les moyens de développer, justement parce qu'il s'agit d'enseignements fondamentaux ou de disciplines principales. Une telle dichotomie ne laisse pas de nous interroger.

Synthèse

- Pour les collégiens la réussite est à la fois un état général présent et une projection de soi dans le futur. En entrant au collège, les élèves ont de la réussite une conception assez concrète centrée sur les résultats. En sortant du collège, ils ont une conception centrée sur leur motivation, leur goût, leur implication.
- Réussir au collège signifie s'adapter, correspondre aux attentes, mais est vécu aussi comme s'intégrer, faire partie de. "Réussir, c'est être dans le bon cercle". Ils considèrent davantage le milieu familial comme facteur de leur réussite.
- Les collégiens considèrent que les matières qui comptent pour réussir sont le français, les mathématiques, l'histoire et la langue vivante. Les enseignements artistiques les concernent pour eux-mêmes en les aidant à développer d'autres qualités.
- Ils sont plutôt satisfaits que les enseignements artistiques soient obligatoires et utilisent les différents dispositifs artistiques et culturels qui existent dans leur établissement. Cependant, la fréquentation des lieux culturels reste liée aux sorties scolaires.
- Pour les chefs d'établissement, les enseignements artistiques sont utiles à tous mais permettent de mieux réussir à quelques-uns.
- Les enseignements artistiques permettent de développer des qualités indispensables que les autres enseignements ne peuvent pas susciter faute de temps ou à cause des pratiques pédagogiques.
- La dimension culturelle, la valorisation des qualités des élèves, la différence de contrat pédagogique, la place accordée à la réalité concrète et à la parole des élèves sont les atouts majeurs des enseignements et activités artistiques au collège.

Conclusion

Au terme de cette étude, conduite par les inspecteurs généraux du groupe des enseignements artistiques, il est légitime de s'interroger sur une démarche qui peut être comprise comme un plaidoyer pro domo. En fait, c'est une interrogation véritable: au-delà des discours qu'en est-il, 10 ans après la loi sur les enseignements artistiques ?

Des enseignements valorisés et souhaitables....

Les discours sur les enseignements artistiques des lycéens, des collégiens, des parents, des professeurs, des chefs d'établissement présentent de prime abord une certaine homogénéité : les enseignements artistiques sont hautement souhaitables et porteurs de multiples bienfaits. Les remarques négatives ont été rares.

Mais les représentations générales sur ces enseignements ne s'écartent pas des stéréotypes les plus courants et des opinions relayées par les médias : épanouissement, développement de la sensibilité, équilibrage, culture. On peut en conclure que si, comme ce fut le cas pour l'éducation physique et sportive il y a une trentaine d'année, la revendication sociale se porte aujourd'hui sur l'accès du plus grand nombre à des activités artistiques ouvertes à tous, la conscience collective n'y voit pas encore de rapports effectifs avec une formation intellectuelle ou une formation de l'intelligence.

Seules les représentations exprimées par ceux qui ont une réelle connaissance et une pratique de ces enseignements — qu'il s'agisse des élèves, des chefs d'établissement ou des professeurs— dépassent le discours d'opinion et ouvrent des perspectives : construction de la personne et du citoyen, développement de l'autonomie de l'élève, approches favorisant d'autres moyens de compréhension,

dimension culturelle transversale. Cela confirme que la pratique d'un enseignement artistique en modifie le degré de compréhension. Les élèves de lycée qui suivent un enseignement artistique font valoir plus que les autres dans leurs réponses les apports transversaux et transférables de l'enseignement artistique.

L'évolution des représentations des élèves de collège entre la sixième et la troisième va également dans ce sens. D'opinions très générales les élèves passent à des points de vue plus nuancés, plus ouverts et comprennent ce que permettent les différentes approches artistiques. **À travers l'ensemble de ces paroles d'adolescents, il ressort à la fois une dimension d'éducation à la tolérance dont seraient porteurs les enseignements artistiques et un rôle véritable dans la construction de la conscience de sa propre responsabilité: projet personnel, implication dans un groupe, effort et liberté, limites personnelles semblent bien être des apprentissages découverts par les élèves à travers les arts.**

... proposant aux élèves de travailler et d'apprendre autrement

Dans le cadre scolaire, les enseignements artistiques ouvrent un espace que l'on peut qualifier de différent, pour ne pas dire "non scolaire". Cet aspect est utilisé par les chefs d'établissement qui centrent souvent de nombreux projets sur ou avec les arts. Auprès de publics scolaires moins favorisés, les enseignements artistiques sont compris par la communauté éducative comme la possibilité de renouer le dialogue, de "remettre en selle" voire de réconcilier l'élève avec l'école. Les enseignements tout comme les activités artistiques permettraient de ramener l'élève au centre de son projet de formation en lui donnant le goût d'apprendre "autrement".

Ce terme est repris à propos des enseignements artistiques par tous: élèves, professeurs, chefs d'établissement. On y apprend autrement, on s'y découvre autrement, on explore le monde autrement. Cet "autrement" renvoie tant à la pédagogie qu'à la pratique. La plus grande part des élèves indiquent à un moment ou à un autre de l'entretien ou du questionnaire l'importance que prend le fait de pratiquer, d'avoir des initiatives et d'en mesurer la portée, le fait d'avoir à travailler "en vrai et non pas de faire des exercices". C'est donc la pratique de l'art qui permet pour les élèves de passer à de la culture et non pas l'inverse. La pratique, qu'elle soit théâtrale, cinématographique, musicale, plastique ou, comme en histoire de l'art, culturelle, conduit l'élève à apprendre, à questionner, à nommer, à lire, à chercher.

Cette différence, à laquelle les élèves semblent apporter une grande importance, est aussi soulignée par les professeurs. L'inventaire de ce que chacun énonce sur les avantages des arts ferait de ces enseignements une sorte de lieu mythique où tout serait plus libre, plus actif et plus heureux, mais dans le même temps, peut-être pour payer le tribut nécessaire, ils ne pourraient avoir de poids dans les décisions "sérieuses" qui déterminent l'orientation des élèves et leur réussite.

Nécessaires aux élèves et à la vie de la communauté scolaire, les enseignements artistiques n'ont pas encore acquis le statut des disciplines souvent qualifiées de fondamentales. Pour leur donner le même poids qu'à toutes ces disciplines, l'erreur à éviter serait de vouloir réduire les différences de nature, de contenu, de méthode dont sont porteurs les enseignements artistiques.

Mais des disparités à réduire...

En quelque sorte plébiscités sur deux registres, les enseignements artistiques ne sont pas pour autant "installés" dans l'école. Les moyens qui leur sont accordés dans les différents établissements marquent bien la compréhension superficielle dont ils font l'objet.

Les locaux —salles et réserves— sont dans la plupart des cas disponibles, mais parfois avec de grandes difficultés. Or le lieu de travail en art, est un espace spécifique. Dans l'espace où se produit de l'art, la disposition des lieux, des équipements, la présence de différents matériaux sont soumis à des impératifs précis. De ce fait l'espace réservé à une pratique artistique ne peut qu'être difficilement partagé avec des enseignements généraux aux contraintes moins fortes. Cette dimension est bien comprise dans les lycées, moins dans les collèges.

Au-delà de l'espace attribué à une pratique, la prise en compte de l'enseignement artistique n'est pas aussi manifeste : la documentation (accès aux différents supports du savoir) et les moyens matériels (accès pour tous à des matériaux de travail diversifiés sans distinction des revenus individuels des familles) sont très inégalement répartis. Les disparités sont importantes d'un établissement à l'autre sur le territoire. En effet, tout dépend de la part du budget que l'on concède aux enseignements artistiques.

... pour ouvrir à tous l'accès à l'expression et à la culture artistique

Les dispositifs proposés, à savoir enseignement obligatoire, option, atelier de pratique artistique, clubs ne sont pas à négliger. En effet la réelle diversification des publics touchés et la démocratisation effective de ces enseignements passent en fait par la diversification des dispositifs ouverts aux élèves. En effet, ce ne sont pas les mêmes élèves qui suivent dans un même établissement les différentes dispositifs. Il s'avère que les élèves ne cumulent pas : au lycée une minorité d'élèves associent heures d'enseignement et heures d'atelier ou de clubs. Ainsi, pour toucher le plus grand nombre d'élèves, la réflexion devrait se porter sur un ensemble de dispositifs différents, mais clairement lisibles, offerts à l'intérieur d'un même établissement.

Dix ans après la loi sur les enseignements artistiques, ceux-ci ont à l'évidence progressé dans la présence sur le terrain mais aussi dans leur meilleure reconnaissance par le public scolaire. **A l'instar de l'éducation physique et**

sportive, une place effective dans la réussite des élèves dépendrait aujourd’hui de la prise en compte de structures diversifiées et de l’obligation pour tous les élèves de faire la preuve à l’issue de leurs études au collège et au lycée de la pratique d’un art.

Au terme de cette étude nous pourrions nous interroger sur ce qu’auraient répondu les élèves si les questions qui leur ont été posées avaient porté sur l’une des trois disciplines qu’ils considèrent comme indispensables à leur réussite ? Auraient-elles déclenché un ensemble de réponses aussi important, tout à la fois homogène et plein de contradictions ? Auraient-elles suscité un tel éventail de paroles d’espoir, d’engagement et de confiance ?

Artiste / Enseignant en Arts Plastiques

Gilbert Pélissier, Inspecteur Général Arts Plastiques

Intervention orale 1989

Si j'étais encore enseignant d'arts plastiques dans l'enseignement secondaire, assurément, je serais demandeur d'interventions d'artistes. C'est dire l'intérêt que je porte aux artistes, et à leurs interventions. Je serais donc demandeur, mais à une condition : que les artistes n'enseignent pas. Ils m'intéressent trop pour ce qu'ils sont et les enseignants aussi.

(1)

La loi relative aux enseignements artistiques du 6 Janvier 1988 mentionne, dans son article 7 du premier chapitre, que "des personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique... peuvent apporter un concours aux enseignements artistiques dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat".

Le décret du 6 Mai 1988 précise, concernant les premier et second degré des établissements scolaires, que le concours de personnel extérieur, tant en ce qui concerne le contenu des enseignements artistiques, les méthodes d'enseignement et l'appréciation des travaux, s'exerce sous la responsabilité pédagogique des enseignants.

Lors des rencontres sur le partenariat dans les enseignements et les activités artistiques, au musée d'Orsay le 5 Décembre 1988, un texte du dossier communiqué ce jour confirme ce qui précède et le développe. "Dans les cours obligatoires ou optionnels relevant de disciplines dotées en personnels spécialisés, arts appliqués, arts plastiques, éducation musicale, l'intervention de professionnels ne s'impose pas. Cependant elle peut paraître souhaitable dès lors qu'elle répond aux besoins exprimés par l'enseignant responsable". Et il est écrit que ce principe demeure valable pour les ateliers de collège, de lycée et d'école normale.

Un texte spécifique pour les ateliers, paru au B.0 du 25 Mai 1989, affirme à nouveau que l'atelier est placé sous la responsabilité de l'enseignant spécialisé. "Sans être obligatoire la participation d'un intervenant est souhaitable. Elle garantit la complémentarité des compétences".

On peut donc constater, à partir de ces textes, que dans les différentes modalités de l'enseignement artistique dispensé dans les établissements scolaires : obligatoire (le cours obligatoire jusqu'en 3^e), optionnel (les sections A3 du lycée), facultatif (les ateliers et l'option complémentaire des lycées), la responsabilité de l'enseignement spécialisé est respectée. Le partenariat est encouragé sans être imposé. Cet esprit nous paraît positif et augure d'un bon développement pour les enseignements artistiques si les textes sont respectés.

En effet un véritable partenariat ne peut- se construire que dans un respect réciproque avec des partenaires qui se désirent et en fonction du type de travail abordé. Ainsi que nous l'écrivions en 1987- pour les ateliers : "cette souplesse de participation, dont les modalités sont toujours à trouver en fonction de ce que fait l'atelier, est à observer. Elle constitue une garantie en précisant bien le désir de rencontre des partenaires. Car ce qui est en cause aujourd'hui dans la relation qui s'instaure entre champ pédagogique et champ artistique, entre enseignants et artistes ce n'est pas le succès d'une catégorie contre ou au détriment de l'autre, c'est la capacité à sortir d'une situation qui, à rester statique, serait celle d'une régression".

Ce qui importe désormais c'est de donner un sens à cette " complémentarité des compétences " afin que les acteurs développent les situations les plus fertiles pour l'apprentissage des élèves.

(2)

Compétence? Si l'on retient ce que nous proposent les dictionnaires jusqu'à remonter au Larousse de l'ancien Français nous trouvons la "connaissance"; la connaissance qui fonde le droit intellectuel de juger. La connaissance est au cœur de la définition de la compétence, et, si nous poursuivons l'exploration nous trouvons un prolongement de la définition en direction de la spécialisation. La définition que donne le Petit Robert du Spécialiste n'est pas très éloignée de celle qui concerne la personne compétente : "personne qui s'est spécialisée, qui a des connaissances dans un domaine déterminé et restreint". L'idée de restriction quant au domaine nous paraît ici, aussi importante que celle de profondeur.

Dans la définition du spécialiste nous retrouvons donc la connaissance mais avec une idée décisive, c'est l'idée de restriction. Cette restriction est aussitôt à mettre en rapport avec la conception de l'enseignement - au niveau où nous le situons - qui est "général", c'est à dire non spécialisé, non professionnel. Une contradiction apparaît.

Autre remarque. "La question de la compétence enveloppe celle de distance par rapport à l'objet concerné. Plus cette distance augmente, plus augmente la difficulté - qui peut aller jusqu'à l'impossibilité pratique - d'acquérir la compétence désirée". Inversement, "se tenir dans les limites étroites du domaine considéré" privé de la vision générale.

En tenant compte de ces remarques sur la connaissance, la connaissance du spécialiste, avec l'idée de restriction liée à la spécialisation et l'idée de distance par rapport à l'objet concerné et en les rapportant à la condition qui est celle de l'enseignement secondaire, serons-nous mieux en mesure d'apprécier ce qu'il en est de la compétence de l'enseignant et de l'artiste.

(3)

Du côté de l'enseignant d'arts plastiques, et sans qu'il soit besoin d'analyser, il paraît difficile aujourd'hui de faire correspondre celui-ci à la définition ancienne de spécialiste.

Les arts plastiques se définissent dès 1969, sur les lieux universitaires de leur création, comme "champ ouvert", (et en rappelant que l'université est devenue le lieu de formation des enseignants du secondaire) la compétence à acquérir, liée à l'idée de "domaine", de "restriction", n'est pas sans poser de problèmes.

Par une brève incursion historique, on peut faire remarquer que le professeur "d'arts plastiques", se nommait autrefois, et originellement, professeur de "dessin", et à ce titre il était un spécialiste parce que l'objet de son enseignement aussi riche soit-il, était restreint. L'apprentissage du dessin, de caractère dogmatique, soumis à des codes normatifs de représentation, tenait l'enseignant dans "les limites étroites du domaine considéré". Il est devenu professeur de "dessin et arts plastiques" (1952), et, plus récemment professeur d'"arts plastiques" (1973) tout en conservant son ancien statut de spécialiste. Cela, bien que sa discipline d'enseignement se soit considérablement transformée, élargie au "visible" en terme de "champ", c'est à dire sans limites concrètes, transcendant ainsi la notion de "domaine" et de "domaine restreint" propre à l'exercice de la spécialisation.

S'il est donc permis de s'interroger sur le statut de spécialiste du professeur d'arts plastiques de l'enseignement secondaire, en considérant qu'il ne peut être le même spécialiste qu'autrefois, ni le spécialiste de chacun des domaines relevant des arts plastiques aujourd'hui, ne peut-on s'interroger sur une autre conception de la spécialité ?

D'une part, les catégories d'enseignants que présente l'Education Nationale paraissent nous offrir une réponse pertinente dans la mesure où ces catégories, "polyvalent" (instituteur) "bivalent" (qui enseigne deux disciplines différentes) "monovalent" ou "spécialiste" (qui enseigne une discipline), répondent à une étendue d'enseignements ou à une limite. Cette dernière impliquant l'idée de restriction propre à la définition du spécialiste explicitement reconnu comme tel à l'Education Nationale.

D'autre part, s'il est bien vrai que l'enseignant d'arts plastiques ne peut être compétent en tous domaines, au sens professionnel des métiers, avec les pratiques particulières et les savoirs précis ou étroits que cela suppose, il a acquis une autre compétence. En même temps que s'est effectué le passage du "dessin" aux "arts plastiques", il est devenu par la conception de la formation initiale reçue à cet effet, celui qui a la capacité de rendre compte de la diversité des arts plastiques.

La réalité `qu'offre la création artistique depuis la modernité; et surtout la création artistique contemporaine, nous dit fortement que le système cloisonné des "Beaux-arts" a vécu et avec lui les spécialités afférentes. La transversalité du champ et la singularité des pratiques, qui échappent bien souvent aux catégories artistiques et qui ne s'identifient plus en conséquence dans les termes d'autrefois, impliquent d'autres outils d'approche et un nouveau type de compétence. Ce n'est donc pas en terme de perte de spécialisation mais de transformation de sa spécialisation qu'il est possible de situer l'enseignant d'arts plastiques dans le cadre de l'enseignement secondaire.

Mais surtout, il importe de considérer qu'enseigner les arts plastiques - comme toute autre discipline - implique une double compétence. l'une portant sur la matière à enseigner (ce que l'on vient d'entrevoir), l'autre sur le métier d'enseignant au sujet duquel nous souhaitons faire apparaître la complexité qu'il présente.

Cette double compétence résulte d'une formation "celle-ci suppose la distinction claire de plusieurs types de savoirs qui sont au demeurant de nature très différente: le savoir universitaire, le savoir scolaire, la didactique, la pédagogie - ces deux dernières pouvant être (en totalité pour la première, en partie seulement pour la seconde) enseignées à l'Université et pouvant devenir par conséquent des savoirs universitaires, distincts pourtant des savoirs disciplinaires proprement dits".

Le savoir propre à chaque discipline, tel qu'il est enseigné à l'Université "est constitué par l'ensemble des connaissances considérées comme certaines et des méthodes reçues comme valides... Il est continuellement transformé, réorganisé, accru par l'avancée de la recherche... Il doit être, au cours d'une vie, continuellement entretenu et étendu".

"Nul ne saurait prétendre que le savoir universitaire est enseigné tel quel au niveau scolaire... Ce n'est pas de la vulgarisation... Ce n'est pas non plus une sensibilisation qui, par des rencontres occasionnelles d'éléments épars, relie artificiellement quelques vagues lambeaux de savoir à des intérêts préexistants, au lieu de faire naître des intérêts théoriques neufs. Ce qui est enseigné au niveau scolaire est une reconstruction du savoir à l'usage des élèves".

Cette reconstruction, ou cette transformation du savoir résulte d'une opération qui est appelée "transposition didactique". Plus largement on peut considérer, allant des savoirs de référence, ceux issus de la recherche, aux savoirs appris par les élèves, une chaîne didactique impliquant, en chacun de ses moments un travail original et spécifique de transformation, de construction, de choix: savoir de référence ou "savant" - savoir enseignable - savoir enseigné - et finalement savoir appris par l'élève et soumis à évaluation afin de réajuster l'enseignement en cours.

Nous sommes là au cœur d'un travail, qui est aussi une création propre à l'enseignement. On peut y situer le rôle de l'enseignant qui par sa formation a la capacité de réaliser comme spécialiste - comme professionnel - les opérations spécifiques que réclame l'enseignement particulier qu'il représente.

Quant à l'artiste, n'est-il pas permis de le situer du côté du "savoir savant", en amont même de celui-ci, au lieu où se produisent les objets nouveaux, matière de la connaissance qui s'élabore? Il est là dans cette position exceptionnelle, où, à la fois créateur et théoricien de sa propre démarche, il propose au travail de la recherche une connaissance nouvelle susceptible de venir enrichir le savoir propre des arts plastiques.

Mais peut-on, simultanément, le situer ainsi et lui accorder la même légitimité, c'est à dire la même compétence pour réaliser les choix, qui parmi l'ensemble des connaissances

constitueront le savoir disciplinaire à enseigner, avec les transpositions que cela suppose? En fait, l'artiste peut-il prétendre posséder cette compétence à enseigner qui ne relève pas de son type de spécialisation .

Soulignons encore, cette fois s'agissant d'arts plastiques et non d'enseignement, que l'artiste est celui qui par la nature de son travail s'est "spécialisé dans une branche particulière" de l'art, "l'adjectif "une" renvoyant à la singularité qui s'oppose tacitement à la multiplicité que recouvre le terme de généraliste". Et là, de surcroît, ne cultive-t-il pas une démarche à nulle autre semblable, exclusive, unique, singulière. Ce qui fonde son prix, sa valeur d'artiste, son renom, n'est-ce pas précisément cette "restriction" qui le singularise mais qui, aussi, le prive de la même autorité hors de ce domaine restreint?

Or, cette singularité, ce rapport étroit à l'objet concerné, considérés maintenant par rapport à l'enseignement de la discipline "arts plastiques", ne coupent-ils pas l'artiste de la vision générale nécessaire et de la distance requise? En d'autres termes y-a-t-il adéquation entre la compétence attendue pour assurer la couverture d'un enseignement disciplinaire dans son étendue, dans la durée des études et la compétence très spécialisée de l'artiste, portant sur un domaine restreint?

Ces questions ne valent, bien entendu, que si l'artiste assume sa position d'artiste, que s'il se tient dans les limites étroites du domaine qui est le sien, d'où provient sa compétence et d'où il tire sa reconnaissance. Mais c'est là son apport spécifique, intervenir pour ce qu'il est, artiste, enrichissant l'enseignement des arts plastiques par cette référence ponctuelle mais concrète, qu'il représente, offrant l'exemple d'un type de démarche artistique et d'un comportement atypique. S'il sort de cette limite, mis en situation d'enseigner et pour répondre aux nécessités de l'enseignement: inscription dans la durée, diversité, multiplicité, mais aussi cohérence, et prise en charge pédagogique des élèves avec la difficile question de l'hétérogénéité ne sera-t-il pas conduit du même coup à abandonner sa position - radicale - d'artiste pour, progressivement, et à son insu, adopter un comportement d'enseignant?

Ni artiste ni enseignant et dépourvu de toute formation légitimante, sera t-il alors dans cette position de non-compétence le mieux placé pour enseigner dans l'enseignement - général? Sera t-il mieux placé pour enseigner les arts plastiques en quittant son domaine restreint de compétence mai s sans avoir acquis, comme le professeur d'arts plastiques, une double compétence lui permettant de prendre en charge les classes dans la durée, de rendre compte de la transversalité du champ des arts plastiques, et de construire selon les opérations spécifiques de l'enseignement?

Pour enseigner, l'enseignant et l'artiste ne sont pas en position symétrique. Ils ne sont pas équivalents non plus, car leur compétence respective n'est pas de même nature. Celle-ci leur donne un titre, "enseignant" ou "artiste", qui provient d'une formation académique ou d'autodidacte. Cette formation est sensée conférer la spécialisation qui est source d'excellence. La compétence acquise pour l'un à se prévaloir du titre d'enseignant et pour l'autre a se prévaloir du titre d'artiste. ne doit pas conduire à croire ou à faire croire qu'il existe une faculté générale de connaître les choses sans les avoir étudiées ou sans les avoir pratiquées".

Il importe donc de clarifier les termes de cette nouvelle relation, artistes, enseignants, afin de pouvoir, dans une visée qualitative et promotionnelle de l'enseignement des arts plastiques, rechercher les articulations les plus fécondes, évitant ainsi, dans un procès implicite portant sur la compétence, glissements fâcheux et illusionnisme.

LA PRATIQUE

du point de vue de l'enseignement des Arts plastiques dans le secondaire

Qu'entend-on par « la pratique » et pourquoi aujourd'hui rappeler cette question de la pratique ?

Tout d'abord, il importe que tout enseignant sache bien, sache mieux, ce qu'est la discipline qu'il enseigne au moment où il l'enseigne. Quelle en est l'évolution générale, quelles en sont les valeurs, celles qui sont à repérer dans les discours nouveaux qui se construisent progressivement selon l'idéologie du moment. Car il est toujours souhaitable, et même nécessaire, de ne pas en rester à l'immédiateté des tâches qu'impose l'activité professionnelle, afin de pouvoir développer une posture réflexive en tentant de savoir, de savoir mieux, pourquoi on enseigne ceci ou cela et pourquoi « cela » serait paré aujourd'hui d'une plus grande valeur ? La maîtrise de l'enseignant et la force de son enseignement, qu'il a à inventer, tiennent à ce point de vue surplombant.

C'est en ce sens qu'il n'est pas vain de tenter aussi partiellement que ce soit d'apporter quelques éclairages sur une période encore proche qui a vu dans le secondaire se construire un enseignement des arts plastiques ouvert à l'« art vivant » et aux questions que pose une pratique dans un sens artistique, ce qui n'était pas le cas dans les périodes antérieures. Et cette pratique, lorsque l'on dit « la pratique », se révèle être le concept global par lequel les questions de l'art et celles de l'enseignement trouvent une nouvelle cohérence.

La pratique dont il s'agit, de type critique, est celle qui à partir de la décennie 70 s'est révélée indissociable d'une volonté artistique, en relation précisément avec les œuvres de « l'art vivant » (selon les termes de l'époque) ainsi qu'en a été exprimée la revendication par les enseignants lors du Colloque d'Amiens en 1968 (peu avant les événements bien connus)¹. Un travail prospectif et intense dans le secondaire a alors commencé à transformer la manière d'enseigner ainsi que les contenus qui demeuraient formels et académiques en dépit d'une certaine évolution. Mais il semblerait aujourd'hui que cette pratique qui s'inventait ait quelque peu perdu de son dynamisme et de sa force de questionnement dans un environnement général devenu moins propice. Pour autant, en serait-on revenu au sens usuel de pratique, réduisant celle-ci à une activité essentiellement concrète et formelle, d'application, illustrative ou décorative, telle qu'elle l'était auparavant, jusqu'à l'oubli ou la simple ignorance de ce qui fut une aventure fertile ?

C'est sans aucune nostalgie ni visées proprement historique et théorique que se développent les divers propos, après cette introduction, sous forme d'approches successives. Certes, ce n'est que d'un point de vue probablement discutable et d'autant qu'il émane d'un acteur impliqué dans l'aventure récente des arts plastiques mais, en dépit de ce fait, souhaitons que les propos exprimés

¹ Tenu en mars 1968, *Pour une école nouvelle* dit Colloque d'Amiens, organisé par l'association d'études pour l'extension de la recherche scientifique.

demeurent, parmi d'autres, des éléments pour que puisse se poursuivre une réflexion collective plus ajustée.

Avant propos

Le passage de la créativité à la pratique

Avant même que ne soit abordée la question centrale et spécifique de la pratique en arts plastiques, il importe de se pencher, aussi brièvement que ce soit, sur un phénomène culturel général apparu à la toute fin des années soixante en provenance du monde anglo-saxon : il s'agit de la *créativité* et, peut-on dire, du phénomène ou du raz de marée de la créativité. D'autant prégnant fut ce phénomène qu'il correspondait après les événements de la fin de la décennie 60 à un besoin général d'ouverture qui s'est manifesté par une valorisation de l'imagination et de l'innovation en tous les secteurs de la vie sociale.

La créativité a été le premier moment d'émancipation de la discipline qui allait devenir « arts plastiques »². Moment brouillon, d'effervescence, sans théorie ou guère au début, mais dans lequel les enseignants trouvaient une réponse au désir de changement et surtout, plus sensiblement en art, sentaient intuitivement un accord avec leur discipline : « tout le monde était créateur potentiel » ainsi que le fait remarquer Olivier Mongin, mais sentiment particulièrement ressenti en matière artistique « par une substitution de la créativité à la création »³. Ajoutons que, à cette période précise, la nomination d'un nouvel inspecteur général⁴ porteur du discours de la créativité et invitant les enseignants à l'expérimentation, a été décisive.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, dans cette phase historique de créativité, ce sont, au-delà de la confusion entre « créativité » et « création », des mécanismes plus souterrains qui se mettent en place. Distinguons pour cela, d'une part *l'idéologie de la créativité*, sa positivité ressentie, à savoir que tout le monde se voulait créatif, et d'autre part *les techniques de créativité* dont en gros on peut dire qu'elles ressortissent à un processus caractérisé par deux moments : la *phase de production des idées* et la *phase d'analyse* par laquelle il s'agit pour l'essentiel de dégager l'idée la plus originale. On a bien compris l'intérêt que pouvait avoir cette démarche dans divers domaines et, notamment, pour la promotion de produits commerciaux nouveaux dans le monde de la vente. **Mais les arts plastiques vont s'en saisir dans un but bien différent.** Précisément, ce sont ces deux phases, production des idées et analyse, qui ont été utilisées et transposées en arts plastiques au tout début des années 70, bien entendu en vertu de contenus et d'objectifs propres à l'enseignement. Ces deux phases on va les retrouver dans le nouveau concept de « pratique » tel qu'il s'est élaboré dans le secondaire : une phase d'exploration par rapport à la question que pose toute proposition de travail au cours de laquelle les élèves réalisent des travaux dans un sens plastique-

² L'enseignement dont il s'agit s'intitulait « Dessin et arts plastiques » avant de s'intituler en 1972 : « Arts plastiques »

³ Olivier Mongin, *Création, créativité, quotidieneté*, Esprit, sept. Oct 1979

⁴ Jean-Michel Colignon

artistique et une phase d'ordre critique ou théorique portant sur ces travaux. C'est par ces deux phases articulées, liées, que vont s'éprouver et s'apprendre les arts plastiques .

1 Approche du concept

Si l'on interroge le public sur ce qu'est la pratique en art : qu'est-ce que la pratique ? ce n'est guère une question tant la pensée de tous les jours saisit d'emblée ce qui se rapporte à l'idée de pratique en art, soit l'immédiatement saisissable, généralement celle d'un faire ou d'une exécution, car finalement tout le monde a l'idée de ce qu'est une pratique en art. Or l'enjeu, à l'encontre de cette pensée usuelle, est *d'établir un écart entre ce sens ordinaire et le sens apparu dans les années 70.* A défaut de cet écart, le risque est de parer le terme usuel du simple bénéfice d'une actualisation des *activités artistiques*, due au succès d'une offre artistique accrue par une politique de développement culturel, sans le prendre dans sa force de concept nouveau.

Mais ce concept nouveau, la pratique , tel qu'il a été saisi par les arts plastiques dans le secondaire a été d'une autre nature que celle d'un travail philosophique selon la complexité et l'approfondissement inhérents à la construction d'un concept par les philosophes. Il a été la retombée réduite d'un concept issu du champ social et politique, *la praxis*⁵ qui est devenu dans l'usage, en tout cas dans le milieu des arts plastiques, une « pratique critique » ou « pratique théorie » indissociable, comme on le verra, des arts plastiques. De même que le cubisme en révélant une nouvelle conception de l'espace, en rupture avec l'espace perspectif, n'a pas été le résultat d'une stricte prise en compte du travail des physiciens sur la relativité ni celui des mathématiciens avec les nouvelles géométries, ni même une transposition, mais le fruit d'un travail intuitif et métaphorique des artistes sur la « quatrième dimension ». Les artistes ne sont pas des physiciens ni des géomètres⁶. Dans le secondaire le processus d'appropriation du nouveau concept de pratique par les enseignants a été semblable, l'enseignement porté par le courant de l'époque ouvert à la nouveauté s'est trouvé valorisé et dynamisé par la promotion de l'art « vivant », assortie d'un discours nouveau sur l'œuvre. Ainsi, faire pratiquer les élèves dans un sens artistique et

⁵

La Praxis est un concept issu de la philosophie grecque, signifiant le processus d'une "action sous-tendue par une idée vers un résultat" qui, lui-même, n'est cependant pas une fin. Cette approche a été largement développée par nombre d'auteurs théoriciens dans les années 60. C'est son intérêt, en termes de dynamique dans l'articulation action-réflexion, qui nous concerne particulièrement ici, dans le champ des arts plastiques."

6 Ce que rappelle le commentaire de Luc Ferry au sujet du texte de Gleizes et Metzinger montrant l'intérêt des peintres pour les géométries nouvelles : « pour autant les artistes n'étaient pas des géomètres, (que) leurs connaissances mathématiques relevaient encore de l'amateurisme »

Luc Ferry, *Homo Aestheticus*, Grasset 1990

non plus dans celui d'un « faire » académique, d'une application, selon un certain nombre de techniques de référence, a pris le sens d'un nouveau concept en relation avec les démarches de la création contemporaine.

Remarquons, en effet, par rapport à la technique, depuis les années 70, le recouvrement du terme « technique » par celui de « pratique ». Phénomène bien perceptible dans le milieu de l'art et dans son enseignement qui, à l'époque dont il s'agit, a caractérisé la manière nouvelle d'établir une relation à la pratique d'un art, sans le préalable d'un apprentissage technique pour lui-même⁷, soit *de pratiquer* : moment dans lequel la technique elle-même se cherche. Non pas que la technique n'ait plus de sens ni d'intérêt et ne soit plus nécessaire, mais parce que *la technique ce sont désormais les techniques, innombrables*, en fonction de la variété des matériaux, des instruments, des supports et des démarches de création. La pratique, nouveau concept globalisant, en se substituant à la norme technique, est devenue le lieu d'inventions du faire dans lequel se façonnent, s'organisent les divers éléments de l'œuvre ainsi que la procédure de travail, et où jouent inévitablement des références, qu'elles soient implicites ou conscientes. Ainsi comprise la pratique, dans un sens artistique, est nécessairement la pratique de l'époque où l'on vit, avec les matériaux, les outils et les technologies de l'environnement présent, tout autant que le sont les références artistiques les plus mobilisatrices, celles de « l'art vivant » sans toutefois n'exclure aucune époque⁸.

Dans cette transformation en cours de leur discipline, les enseignants du secondaire ont perçu des perspectives en accord avec la transformation de la société elle-même ainsi qu'ils ont ressenti le besoin de savoirs nouveaux, ce d'autant que l'université en arts plastiques, alors récemment créée, s'est prévalué d'une dimension critique justifiée par l'apport théorique des sciences sociales et de l'esthétique, en cela bien différente de ce qu'étaient alors les écoles des Beaux-arts. Ainsi, le sens usuel de pratique dans son aspect concret et traditionnel s'est trouvé investi d'un sens nouveau, dans lequel « pratique » et « théorie », traditionnellement opposées, ne le sont désormais plus en dépit de leurs natures différentes en jouant ensemble au sein d'une théorie globale unissant les deux termes dans une relation dynamique. On mesure la différence entre le nouveau sens de pratique pris en arts plastiques et le sens usuel si l'on se réfère aux définitions classiques que proposent les dictionnaires, dans lesquels pratique et théorie sont opposées, dont voici deux exemples : « application d'une discipline ou qui vise directement à l'action par opposition à théorique » et « application, exécution, mise en action des principes, des règles d'une science, d'une technique, d'un art par opposition à la théorie ».

Dans son sens nouveau et globalisant, tel qu'on vient de l'aborder, la pratique n'est plus de l'ordre d'une application mais plutôt d'une recherche. Elle se reconnaît en tant que « processus transformateur », ainsi qu'on le disait à l'époque et tel qu'on le définissait d'une manière un peu schématique et mécanique : « par la théorie qui découle de son action, théorie à son tour influençant et relançant

⁷ Ce propos serait probablement à nuancer selon les formes d'art et les métiers de l'art.

⁸ Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°38 du 20 octobre 1994

Lignes extraites de « L'invitation au musée » : « Aujourd'hui, il n'est guère d'enseignants d'arts plastiques qui n'inventent leur enseignement sans que celui-ci d'une manière plus ou moins directe n'établisse de liens avec telle œuvre, tel artiste, ou telle période artistique»

l'action ». Comprise de cette manière, à travers l'action concrète du faire plasticien soumis à un travail critique permanent portant sur ce faire, la pratique est semblable à une exploration par laquelle se rencontrent nécessairement les questions d'arts plastiques d'ordre matériel, instrumental, technique, artistique, conceptuel, référentiel, tout autant que les questions du rapport de l'art à la société, qui vont transformer ce faire. Un tel processus avec le travail d'articulations qu'il suppose est à l'opposé d'une application, il s'apparente, ainsi qu'on vient de le dire, à une *recherche* se poursuivant tout au long de la carrière d'un artiste et, s'agissant de l'école, il est le lieu d'un tissage, d'une construction qui se développe dans la durée du cursus scolaire. Cette construction est celle d'un savoir qui s'acquiert sous le feu du questionnement, soit un savoir par lequel se modifiera pour l'élève le point de vue non seulement sur ce qu'il fait mais sur l'art. Remarquons que la pratique se trouve en adéquation avec le sens même de l'éducation qui se signifie identiquement par un processus de transformation de l'élève selon une continuité de parcours qui est celui de la scolarité.

Le nouvel enjeu de rendre cet enseignement dit « artistique » (ce qu'il n'était pas jusqu'alors dans sa pratique mais seulement dans son intitulé) à sa vocation artistique, outrepassant la question mal posée : « l'art ne s'enseigne pas », pouvait s'avérer problématique. En effet, à partir du moment où cet enseignement ne consistait plus, essentiellement en tous cas, dans l'acquisition d'un savoir faire technique et de certaines habiletés par la réitération d'exercices d'applications, que pouvait-il faire apprendre justifiant sa volonté artistique ? A être original, à devenir artiste, à s'exprimer, sans que cela réponde à un quelconque critère, ou bien faire apprendre de l'histoire de l'art ? Dans le premier cas on mesure la vacuité et la prétention d'objectifs « improgrammables » car sans contenus véritablement saisissables. Dans le second cas l'activité proprement plastique ne serait qu'un prétexte pour faire apprendre de l'histoire de l'art réduisant ainsi les arts plastiques à une simple instrumentalisation. Que peut-il en être alors de cet enseignement qui se présente, à défaut d'un objet d'étude précis, dans une sorte de liberté enivrante tout autant que terrifiante car, de surcroît, *il n'y a pas d'erreurs en art*. Il n'y a en arts plastiques que l'évidence du visible dans son imprévisibilité, celle d'une étendue muette, sans recours autre que d'*interroger cette évidence*. Mais c'est précisément en cela que cette matière d'enseignement, en quelque sorte d'essence philosophique, se justifie par la conception d'une nécessaire *pratique critique* par laquelle, ainsi qu'on l'a dit plus haut, peuvent s'effectuer des acquisitions de divers ordres qui toutes ressortissent aux arts plastiques qui eux-mêmes se posent comme une question et non comme un donné. Mais de plus, on l'a déjà compris, la posture réflexive des élèves par rapport à ce qu'apporte d'inattendu leur travail plastique et les interrogations qu'il suscite n'a pas seulement trait à des contenus d'enseignement, soit pour l'élève des savoirs à acquérir ; ils sont conduits, en devenant analystes de leurs pratiques, à entrer dans un processus de transformation qui les concerne eux-mêmes en tant que sujets⁹.

⁹ La réflexion propre aux Arts plastiques entreprise dans les années 70 a recoupé en partie et s'est trouvée confortée, par les travaux antérieurs des années 60 sur l'*« analyse des pratiques »*, conduits par M. Balint, psychiatre, concernant à l'origine le champ médical. Dans un groupe donné il s'agit de développer une posture réflexive qui a trait à la pratique des participants et à leur identité professionnelle. Ces travaux ont eu des retombées plus larges dans le champ social, hors la médecine, et notamment, sans dimension psychanalytique, dans celui de l'enseignement.

La pratique dont on parle ici n'est pas une invention improbable. Comme on va le voir elle s'inscrit dans le droit fil du programme implicite qu'annonce l'intitulé disciplinaire « Arts plastiques ». Elle en reproduit structurellement la complexité par le jeu ou l'alliance des contraires.

En effet, sous une apparence relativement simple linguistiquement, l'association des deux termes « arts » et « plastiques » présente une ambiguïté ou une complexité de type problématique selon que l'on considère le mot *plastique*, s'adressant à ceux des arts classifiés comme tels et répondant à la notion de plastique ou que l'on considère le mot *art* qui signifierait une manière particulière, artistique, de pratiquer dans le dit domaine « plastique »¹⁰. D'un sens plus concret le mot *plastique* implique les *éléments* et leurs *relations* ainsi que les notions traditionnelles pour les qualifier qui ressortent d'une conception formelle dite plasticienne. Ces deux tendances ou sensibilités, *artistique* et *plasticienne*, se retrouvent affirmées ou mêlées dans la population enseignante. Pour les uns, ce qui domine c'est la forme et les notions qui la qualifient (sans oublier les fameux « invariants » plastiques), pour les autres c'est la dimension artistique, le geste de la création, l'expression, bien entendu à l'image de ce qu'offre la création artistique contemporaine. On peut voir dans cette bipolarité, en partie tout au moins, outre les sensibilités de chacun, un effet de générations, de formations reçues et, selon les périodes la pression, issue de déterminations extérieures relevant de la dynamique sociale, qui s'exerce dans un sens plutôt que dans l'autre. Pendant deux ou trois décennies, depuis les années 70, il semble bien que la tendance artistique l'ait emporté sur le formalisme plasticien. Qu'en est-il aujourd'hui, qu'en sera-t-il demain ?

Toujours en ce qui concerne l'intitulé disciplinaire arts plastiques, ce qui est de plus à remarquer, c'est que le sens de cet intitulé se trouve en quelque sorte redoublé, affermi, tout autant que complexifié par un autre couple de mots qui lui est intimement lié : *pratique* et *théorie*. Il est dit par l'université que « le fondement de cet enseignement réside dans l'interaction de la pratique et de la théorie »¹¹, c'est donc d'une manière en quelque sorte homothétique que jouent et tout autant se conjuguent ou se croisent, dans les deux expressions, les aspects concrets et abstraits où *pratique* se trouve en résonance avec *plastique* et *théorie* avec *art*¹².

Le constat est désormais celui d'une dimension théorique bien présente dans la conception des arts plastiques, et d'autant qu'on ne saurait oublier en ce début des années 70 « l'engouement » porté à la théorie dans tous les champs disciplinaires comme on le verra plus loin (approche 2)

Théorie qui, dans sa relation à la pratique, peine à formuler scripturalement cette relation : avec un tiret, une barre de clivage, une virgule, un « et » de coordination mais aussi simplement un côté à côté. Affirmations, hésitations ou indécisions indiquant tour à tour le caractère articulé, complémentaire ou contradictoire de ce couple dans lequel c'est le plus souvent le mot pratique qui précède. Pratique qui, à en juger par les termes utilisés, possède la vertu très plastique d'être

¹⁰ Voir à ce sujet le développement que propose Dominique Chateau dans un texte intitulé « L'esthétique dans le cadre des arts plastiques » in *Les arts plastiques à l'université*, publication de l'université de Provence (Université d'été tenue à Aix en Provence du 3 au 8 septembre 1992, publication en 1993)

¹¹ ibid

¹² ibid

diversement qualifiée : pratique plastique, pratique artistique, pratique théorique, pratique pédagogique... Mais cette pratique est-elle bien celle du plasticien, du praticien, du théoricien, du plasticien-enseignant-chercheur¹³, de l'enseignant spécialiste du secondaire ou encore, on ne saurait l'oublier, celle de l'artiste ? A n'en pas douter cette panoplie terminologique, dont on peut penser que chacune des qualifications qu'elle présente ne constitue pas une frontière étanche, a un sens, ainsi que le dit l'université, qui est celui de la « difficulté à mettre en place la relation théorique-pratique » tant dans ses aspects concrets que théoriques et d'autant, est-il poursuivi, qu'« il a fallu attendre plus d'une vingtaine d'années (après la création des A.P) pour que les enseignants se réunissent pour réfléchir sur la formation en arts plastiques, ses tenants et ses aboutissants »¹⁴. Ce propos vérifie que la création des arts plastiques à l'université a été un événement et que cette discipline n'est pas apparue casquée, d'une manière préétablie selon une quelconque définition : sa dénomination a précédé son concept. On peut mesurer pourquoi ce nouvel enseignement, sous une apparence relativement simple linguistiquement, a demandé dès l'origine un travail d'approfondissement sur ses propres bases. Travail d'approfondissement d'autant plus nécessaire à entreprendre, dans les années 70, que les arts plastiques par leur inscription à l'université, « en dépit de leur étrangeté à l'aune des savoirs traditionnels », venaient de recevoir « la sanction d'une légitimité institutionnelle »¹⁵ qu'il s'agissait d'honorer en produisant des savoirs propres, en innovant et en inventant une manière d'être, afin de rompre avec l'enseignement traditionnel et académique des écoles des Beaux-arts. En témoigne, tout au moins symboliquement par leur intitulé, mais d'une manière significative, l'existence dans le cadre de ce nouvel enseignement universitaire, d'« ateliers séminaires », dont on saisit bien la redondance de l'expression par rapport à pratique-théorie ; ateliers au sujet desquels il a été dit qu'ils étaient « le couple fondateur » des arts plastiques.

La difficulté à mettre en place la relation pratique-théorie aussi bien dans le secondaire qu'à l'université tient pour une part à des causes matérielles, qu'il s'agisse du temps d'enseignement accordé et des moyens tels que les locaux et les équipements (surtout pour l'université), et pour une autre part qui nous intéresse ici qui est le comment concevoir cette relation pratique-théorie. Question tout autant conceptuelle que pratique. Selon les termes utilisés par les universitaires l'enseignement des arts plastiques réside dans « *l'interaction* » de la pratique et de la théorie ou de la « *relation* », ou de l'*« articulation* », ou encore dans le « *croisement* » de la théorie et de la pratique, mais sans que soit précisé pour autant les conditions de possibilités et le comment peuvent se réaliser : interaction, relation, articulation ou croisement. Ce que l'on constate, à regarder sommairement, c'est qu'à l'université l'interaction supposée de la pratique et de la théorie requiert deux catégories d'enseignements, pratique et théorique, et deux spécialistes le *praticien* «et» le *théoricien* et que de ce fait le caractère indissociable de l'expression « pratique-théorie » se trouverait dissocié ou réparti entre deux spécialités et deux personnes différentes en des moments d'enseignement distincts

¹³ Termes relevés dans *Les arts plastiques à l'université*

¹⁴ Dominique Chateau in opus cité

¹⁵ *ibid.*

Mais à regarder plus attentivement ne convient-il pas, plus justement, d'observer l'ensemble du dispositif d'enseignement universitaire en arts plastiques, dans lequel cohabitent divers types d'enseignants : outre les spécialistes de la théorie, des « enseignants chercheurs », des « artistes enseignants », des artistes intervenants, des plasticiens... de profils et de compétences mêlées si bien qu'il a pu être dit par certains d'une manière révélatrice : « plasticien-enseignant-chercheur »¹⁶, ce qui indique bien que l'interrelation invoquée entre pratique et théorie trouve au sein même de cette diversité de compétences ses possibilités et ses ressources et notamment dans les ateliers de pratique (« ateliers séminaire »), à condition de comprendre que la partie théorique ne possède pas en tous lieux le même statut et qu'elle n'est pas dispensée de la même manière. Ainsi, d'une part la théorie enseignée par de *purs* théoriciens qui ne se justifie que d'elle-même, nécessaire, mais sans nécessité directe de savoir comment peut se produire une interaction avec la partie proprement plastique, et d'autre part la théorie qui est à comprendre dans sa relation directe à la pratique et que l'on peut assimiler, sans la réduire à cela, à une analyse des pratiques.

Cette remarque sur le statut ou le niveau de théoricité nous renvoie à l'enseignement secondaire.

Ce bref détour par l'université ne peut que mieux faire saisir la position du secondaire où se remarque une similaire conception des arts plastiques sous l'angle d'une pratique critique en dépit, est-il nécessaire de le dire, des niveaux d'études et de conditions d'exercices différents que chacun connaît et que nous ne détaillerons pas ici.

Retenons simplement que l'enseignant d'arts plastiques est seul à enseigner sa discipline (ce n'est plus la structure universitaire) ce qui du coup lui assigne d'avoir à assurer l'aspect pratique et théorique, bien entendu en fonction d'élèves de l'enseignement général et non d'étudiants. Il se trouve dans une situation quelque peu similaire à celle de l'« ateliers-séminaire » de l'université dont (en principe) la vocation est de faire pratiquer dans un sens plastique-artistique et de soumettre ce qui est produit à la condition critique. Ainsi s'offre la possibilité dans le secondaire, par une seule et même personne, d'organiser son enseignement avec la cohérence souhaitée dans le sens d'une articulation pratique-théorie

Précisons à nouveau ce que l'on entend par pratique critique, ou pratique-théorie, dans le secondaire afin d'éviter toute équivoque, même si la description ici ne reste que trop sommaire : dispositif dans lequel le travail plastique-artistique, de la classe est soumis collectivement à un regard et à un questionnement par lequel les élèves sont conduits à voir ce qu'ils ne voyaient pas, à prendre conscience de ce qu'ils ont réalisé, tout autant pour chacun à travers ce qu'il a fait qu'à travers ce qu'ont fait les autres élèves.

La séquence de travail comprend d'une manière articulée une activité concrète d'arts plastiques en réponse à une sollicitation de travail (une « proposition ») par laquelle le travail à effectuer se présente comme une question qui implique une recherche de solutions par les moyens plastiques et une partie dite critique qui examine ce qui a été réalisé. Cette dernière partie, bien que considérée comme évaluative n'est pas de l'ordre d'une évaluation normée mais d'une réflexion sur ce visible qu'est la production de la classe. Le travail verbal et collectif face à l'affichage des travaux ne demande pas un examen en extension de caractère

¹⁶ In opus cité

rationalisant comme s'il s'agissait d'épuiser ce visible (si toutefois c'était possible, mais cela ne l'est pas) mais bien différemment de le considérer avec toute la curiosité et l'étonnement nécessaires et de relever ce qui suscite des remarques et des questions. Chaque affichage de travaux doit être, en effet, considéré comme un événement, d'autant qu'il ne s'agit pas de vérifier la conformité d'une application mais de prendre connaissance *d'œuvres*, même s'il s'agit d'élèves (voir approche 4) avec, en le soulignant encore, la curiosité et l'étonnement que celles-ci peuvent susciter¹⁷. Les remarques d'élèves émergent et l'enseignant est là pour s'en saisir (pour que la classe s'en saisisse) et que ce qui n'était de leur part qu'une simple réaction de curiosité, positive, négative, dubitative ou un simple point de vue, soit repris, discuté, confirmé, contrarié (est-il utile de préciser que l'enseignant mêle son fil, décisif, aux fils de la verbalisation et ses apports) afin que puisse se construire un savoir aussi limité ou partiel soit-il dans le cadre de la séance. Tenter de situer, de donner sens, mettre en relation : relation des réponses plastiques à la proposition de travail qui a été faite, relations entre les réponses, relation des réponses au champ artistique, non pas dans chacun des cas pour y trouver une conformité mais afin d'établir des rencontres appropriées qui sont appuis et matière d'enseignement. La construction se poursuivra au fil des séances où se rencontreront les mêmes questions à approfondir et d'autres questions qui, à la manière d'un tissage, constitueront progressivement, à partir de *savoirs* partiels, une *connaissance* en arts plastiques dans laquelle, soulignons-le, la part faite aux œuvres d'art contemporain et d'époques passées, *sollicitées en pertinence par rapport aux réalisations des élèves*, sera bien présente, intégrée à la pratique comme référence et légitimation de cet enseignement.

On peut remarquer que c'est l'ensemble de ce qu'a réalisé la classe qui permet par la diversité des réponses la confrontation et les interrogations que n'autoriserait pas un travail individuel considéré dans son isolement (relevant d'une toute autre approche). D'où, dans cette pédagogie, l'attention portée à la dimension sociale par laquelle l'élève, *auteur* de ce qu'il réalise, a une possibilité de confrontations non seulement avec son travail concret mis en situation, donc vu différemment, mais avec lui-même, lui permettant de se situer en tant qu'individu, ceci par le passage de l'individuel au collectif de la classe (l'affichage et la verbalisation collective), puis de la classe, considérée en tant que groupe, au champ artistique (les références artistiques, les œuvres, les artistes), donc d'un social que représente la classe à un social élargi.

Par cet acte *intrinsèque au cours* qui a pu être nommé successivement au long des années : *discussion* (ce fut le premier terme utilisé) *analyse, réflexion, évaluation* (nul ne pouvant échapper au phénomène dominant de l'évaluation !) et enfin *verbalisation* (le plus retenu en arts plastiques, bien qu'en vérité aucun de ces termes ne soit pleinement satisfaisant ; ils seraient à prendre ensemble) s'apprennent, tel que cela vient d'être dit : notions, références artistiques, techniques, tout autant que se développe le goût de faire dans un sens créatif ainsi que l'esprit critique et au-delà une curiosité et un intérêt pour l'art. Quant à la

¹⁷ Un sujet de la « leçon » à l'admission de l'agrégation d'arts plastiques a été : *Etonnez-moi*. Il n'est pas anecdotique de relever que le bulletin de l'association des professeurs de philosophie a signalé positivement ce fait, dont peuvent s'honorer les arts plastiques, qui est le sens même de l'enseignement

pratique, selon son concept nouveau qui intègre la part critique, on peut observer ici que la verbalisation ne s'ajoute pas à ce qui a été réalisé plastiquement, elle se situe dans *un même mouvement*, à chaud peut-on dire, dans l'unité temporelle du cours (si possible) avec une volonté évidente d'articulation des deux moments afin de signifier qu'il s'agit d'une seule et même chose¹⁸. C'est ainsi que lorsque l'on dit « la pratique », dans l'usage courant en arts plastiques, il s'agit d'une contraction, il est inutile d'ajouter « critique » ou « théorique » ce qui serait une sorte de pléonasme : la pratique dans son sens nouveau est nécessairement critique.

Approche 2

Engouement théorique et culture

Si « la pratique » dans son sens nouveau est en effet la marque à considérer dans le bouleversement qui a transformé l'enseignement des Arts plastiques, il importe au-delà de ce domaine d'élargir le point de vue afin de mieux saisir quelle a été la condition générale de cette possibilité transformatrice.

Nous retiendrons, outre ce que chacun sait des événements qui ont profondément modifié la société lors du tournant 60/70, la réflexion de Charles Hummel relative au système éducatif, et qui remarquait, en 1977¹⁹, que « *les changements qui interviennent en éducation sont déterminés par des facteurs extérieurs au système éducatif* ». Ce point de vue est de nature à relativiser, s'il en était besoin, la croyance en une évolution qu'apporterait, elle seule, la nouvelle conception de la pratique due au fait d'une avancée théorique en matière d'art ou d'un progrès pédagogique. Or, ce sont, dit-il « *les contextes économiques, sociaux et culturels qui déterminent l'éducation de demain comme c'est le cas aujourd'hui* ».

L'engouement théorique

¹⁸ Une condition est à signaler, relative au niveau d'âge des élèves dont l'implication et l'attention sont plus fugaces que lorsqu'il s'agit d'étudiants à l'université, et au temps d'une heure hebdomadaire allouée aux arts plastiques ce qui signifie, si le travail excède la séance, qu'une longue semaine séparera deux séances, sinon trois ou plus selon la nature du travail donné. La conséquence du report du travail dans le temps est le risque d'une déperdition d'intérêt (motivation) avec une moindre curiosité lors de la verbalisation. L'enjeu est que puisse apparaître l'évidence d'une articulation entre partie plastique et partie verbale, et celle-ci apparaît lorsque le travail proposé permet qu'il en soit ainsi dans une unité de temps, *dans un seul et même mouvement*, qui coïncide avec la séance. Mais c'est l'idée qui est à retenir car il n'est pas toujours possible qu'il en soit ainsi. Cette question relève à la fois de la théorie, de la pédagogie, de la didactique mais aussi de l'art d'enseigner. Il appartient à chaque enseignant d'inventer ses propres modalités. Signalons toutefois qu'une résolution spécifique de cette question a vu le jour au début des années 70 : « l'enseignement en proposition » en s'attachant particulièrement à prendre ensemble dans une même séance ces deux moments de la pratique (il n'est pas possible de développer cette question ici mais on peut comprendre notamment qu'elle implique, en même temps qu'une réflexion sur les contenus, la possibilité réelle de pouvoir pour les élèves effectuer un travail à leur mesure dans un temps déterminé sans avoir à les presser)

¹⁹ Courrier de l'UNESCO mars 1978

Charles Hummel, membre du Conseil exécutif de l'Unesco, délégué permanent de la Suisse auprès de l'Unesco et représentant de ce pays au Conseil du Bureau international d'éducation

A été rapporteur général de la Conférence internationale de l'éducation qui s'est tenue à Genève en 1975. Conférence publiée : *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Presses Universitaires de France, Paris 1977.

Précisément, les événements qui ont marqué la fin de la décennie soixante ont été le révélateur d'un besoin de changement affectant la société dans son ensemble tant en ce qui concerne les comportements sociaux, selon une tonalité plus libertaire, hédoniste et individualiste, que la réactualisation des savoirs avec un fort essor des sciences humaines et, ce qui est à remarquer, avec *un engouement porté à la théorie*.

Celle-ci par sa dimension critique, oppositionnelle aux pratiques ambiantes, a été le lieu constitutif d'une pensée nouvelle permettant de voir le monde avec un autre regard. En d'autres termes la pensée théorique qui s'est manifestée alors dans les divers champs disciplinaires a créé un courant significatif de l'élan de la société tout entière. « Elle (la théorie) brillait de tous ses feux. Quiconque a vécu ces années féeriques ne peut s'en souvenir qu'avec nostalgie. Un courant puissant nous emportait tous. En ces temps-là, l'image de l'étude littéraire, soutenue par la théorie, était séduisante, persuasive, triomphante » elle avait alors « le vent en poupe, elle donnait envie de vivre »²⁰. « L'heure était à la théorie »²¹ et celle-ci vécue comme une « aventure »²². Ce qui est si bien dit avec lyrisme pour la littérature, mais aussi pour la pensée en général, vaut pour d'autres champs disciplinaires et notamment pour les arts plastiques. Car ceux-ci dans le secondaire, tout autant qu'à l'université naissante, avaient aussi le vent en poupe et vivaient ce début de la décennie comme l'exploration d'un domaine inconnu, comme une aventure, et d'autant que pour le secondaire les enseignants étaient vivement encouragés à l'expérimentation par l'inspection générale²³.

La théorie, en effet, s'est manifestée fortement dans le domaine artistique sollicitant pour l'approche de l'œuvre d'art le concours de nombreux champs disciplinaires, eux-mêmes lieux d'un fort travail théorique, parmi lesquels on peut citer : la sociologie, la linguistique, la psychanalyse, l'ethnologie, l'esthétique... C'est sur cette base théorique, outre la partie pratique (elle-même travaillée par les effets de cette théorie et la relation établie avec « l'art vivant » donc avec les mouvements picturaux porteurs de concepts nouveaux), que se constituent les « Arts plastiques », devenus nouvelle discipline universitaire (1969) en remarquant que désormais l'université formera les enseignants d'arts plastiques du secondaire. La conséquence, peu après, en 1972, en sera le changement d'intitulé de la discipline enseignée à l'éducation nationale : « Arts plastiques » se substituant à « Dessin et arts plastiques ». La modification d'intitulé semble peu bouleversante, pourtant elle signifie un changement radical. La disparition du terme « dessin » n'est pas à entendre comme l'éviction ou la mort du dessin, mais bien autrement, qui est la mise en question d'un héritage académique fondé sur la distinction des arts (architecture, gravure, peinture, sculpture) dans lesquels le dessin de caractère transversal avait un rôle majeur tout autant que symbolique. (notons que, par rapport à la suprématie du dessin jusqu'alors, le vingtième siècle est réputé celui de la révolution par la couleur ; le dessin, au sens classique, ne

²⁰ Antoine COMPAGNON, *Le démon de la théorie*, 1998, Editions du Seuil

²¹ Philippe SOLLERS, *Théorie d'ensemble*, 1968, Editions du Seuil

²² Titre significatif d'un recueil de textes de 1963-1973 « *L'aventure sémiologique* » de Roland BARTHES, 1985, Editions du Seuil

²³ L'Inspecteur général COLIGNON, nouvellement nommé en 1970, a résolument ouvert la discipline à l'expérimentation et notamment il était porteur d'un discours qui était celui de la créativité relativement nouvelle comme phénomène en France ; la créativité en pédagogie a été l'élément majeur de déconstruction de la manière traditionnelle d'enseigner et simultanément elle a ouvert la voie aux transformations qui allaient suivre.

précède plus nécessairement dans l'acte de création). Le dessin n'est plus invoqué dans le nouvel intitulé disciplinaire mais il demeure toujours présent sous des formes diverses au sein des arts plastiques²⁴. Ce qui est désormais à considérer par « arts plastiques », c'est un *champ ouvert* à toutes les formes de pratiques relevant du visible, autant formes traditionnelles que nouvelles ou hybrides²⁵. Le changement est de taille par les conséquences qu'il entraîne dans l'enseignement tant universitaire que secondaire et d'autant qu'il se produit sous l'effet d'une secousse inattendue, sinon brutale. En témoigne, lors de la création des arts plastiques à l'université, le conflit entre les plasticiens et les théoriciens, les premiers traitant les théoriciens de « discoureurs » et les théoriciens qualifiant les plasticiens d'avoir une « pratique aveugle », et de même dans le secondaire les résistances usuelles qui se sont manifestées à la manière d'un combat entre les anciens et les modernes, mais résistances somme toute limitées car le changement l'a rapidement emporté, tant la dynamique de cette époque était forte.

La Culture

Mais aussi faut-il se pencher sur la Culture comme phénomène culturel porté par une politique d'Etat, présente dans les années 70 mais devenue particulièrement agissante dans les années 80 et notamment dans le domaine scolaire

Dans le système éducatif en réforme, un intérêt particulier est en effet porté à la culture appelée à jouer un rôle explicitement socialisant dans lequel la dimension artistique est le plus fortement sollicitée en tant qu'ouverture sur le monde, ce que précise un texte ministériel : faire percevoir aux élèves « les relations complexes que l'homme entretient avec le monde par l'intermédiaire de l'art ».

Le ministre de l'Education nationale, Edgar Faure, nommé depuis peu, fait connaître son point de vue sur la culture dans un texte de la revue *L'éducation* de décembre 68 intitulé *M. Edgar Faure définit la culture* : « Le problème important est donc la possibilité de décision politique et la possibilité de décision artistique dans le sens très général de ce mot : comme choix d'un art, d'une activité, d'un loisir, ou comme choix d'un mode de vie, c'est-à-dire ce que l'on appelle art de vivre ». Et dans un chapitre de *L'éducation* du 13 mars 1969 intitulé *La finalité de l'éducation forme l'homme du XXème siècle* il est écrit : « Le sport est décisif pour l'homme...Et il en est de même dans l'art et pour celui qui pratique et qui s'engage dans le trait ou la note et même pour celui qui ne pratique pas²⁶... Mais ne pensez-vous pas que tous nos élèves devraient pratiquer au moins

²⁴ « On peut encore constater que pour les professeurs d'arts plastiques, l'op'art, le pop art, le body art, l'eat art, le land art, l'art vidéo, l'art conceptuel, etc., correspondent à des moments de l'histoire de l'art récent ou contemporain ; qu'ils ressortissent aux arts plastiques au même titre que le dessin, la gravure, la peinture et la sculpture ; qu'ils ont leur place dans leur enseignement ; qu'on peut utiliser le crayon et le pinceau mais aussi, la caméra et l'appareil ; que l'espace à investir ne se résume pas à la feuille de papier mais prend également en compte le cadre de vie » Pierre BAQUE, *Les arts plastiques à l'université, la formation des futurs enseignants* (Précision : il ne s'agit pas de la publication au titre identique, déjà citée, *Les arts plastiques à l'université* publication de l'université d'Aix en Provence en 1993)

²⁵ Ici on peut se rappeler du propos de Bernard Teyssèdre à propos de l'art : « champ imprécisément délimité, inorganiquement structuré, jamais saturé d'expériences » et « l'art, catégorie dont je ne présume pas si elle a ou peut avoir une essence, mais sous laquelle je subsume un ensemble (à contours flous) de phénomènes culturels »

La réflexion sur l'art, Les sciences humaines et l'œuvre d'art, ed. la Connaissance, Bruxelles

²⁶ Le ministre utilise le mot « pratique » dans le sens usuel de *faire* et non dans celui du nouveau concept d'A.P.

un art, que ceux qui sont rebelles au dessin devraient apprendre la musique, ou la photographie ? Je crois pour ma part que c'est indispensable. Mais quand même quand on ne pratique aucun art, on exerce encore sa faculté de décision artistique en choisissant d'aller voir tel tableau ou d'écouter telle symphonie ou d'entreprendre tel voyage pourvu que ce soit non par snobisme ou obéissance à la publicité mais par volonté de connaître et désir de goûter »

Cette conception du ministre de l'éducation nationale s'adresse en premier lieu à l'éducation des élèves, futurs citoyens, mais on comprend bien qu'au-delà il s'agit déjà du citoyen tout court, « l'homme du XX^e siècle » et d'une philosophie de la vie sociale en train de s'actualiser. Dans les extraits cités, les arts paraissent essentiellement investis d'un rôle culturel dans le sens d'une culture pour tous. Culture non savante dira-t-on, ou encore culture d'*imprégnation* dans laquelle les arts semblent préférentiellement subsumer l'idée de culture, probablement, ou peut-être, par leur capacité plus directe de séduction et de possibilités d'*activités* que n'offrent pas d'autres matières²⁷. Les « activités » (aussi nommées « pratiques culturelles » par le ministère de la culture) sont appelées à un grand avenir dans les décennies qui suivent ; activités les plus « diversifiées » qui d'ailleurs suscitent la critique des tenants d'une école fondée sur des *enseignements* et non sur des *activités*. Certains auteurs ont bien noté que le terme culture s'étendait progressivement à tout, « vaste auberge espagnole où, désormais chacun peut trouver la réponse mystificatrice qu'il attend de son sort. De l'écomusée breton au Futuroscope de Poitiers, en passant par le Festival d'Avignon ou la chaîne « Arte »²⁸. « Concept évolutif », on le mesure en effet dans le sens prégnant que ce terme va prendre de plus en plus fortement, dans les années 80 et ensuite, au fur et à mesure du renforcement de la politique mise en place sous le label de « développement culturel ».

Remarquons que jusqu'alors, et notamment dans l'enseignement secondaire, la culture était la culture générale que pouvait faire acquérir l'école par l'ensemble des matières enseignées et que cette *culture générale* n'est pas à confondre avec la *diversification culturelle* qui va devenir dans les années 80 le maître mot de la politique culturelle afin de répondre (tout autant qu'à susciter) au besoin d'individualisation de la société

Quant à l'art, selon l'idée de culture exprimée par le ministre, ce n'est pas la complexe question de l'art qui s'impose en tant que pratique artistique et réflexion avec les connaissances que cela suppose, telle qu'une matière d'enseignement organisée en discipline peut l'assumer, mais ce sont les finalités sociales de caractère hédoniste, bien résumées par « art de vivre ». La formule sera déclinée 9 ans plus tard - ce qui valide le propos prédictif du ministre Edgar Faure - par Jacques Duhamel définissant ainsi la culture: « Ce qu'il faut (fallait) ajouter à une journée de travail pour en faire une journée de vie ». Dirait-on cela des mathématiques ?

La conception culturelle énoncée par le ministre épouse ou révèle la tonalité du moment qui s'exprime par un besoin général de vivre, dans le sens de « *goûter* » la vie. Les arts notamment, sont appelés à être l'un des instruments majeurs au

²⁷ C'est ce que fait remarquer aussi Dominique CHATEAU dans son introduction, *Les arts plastiques à l'université*, université : « (les formateurs) constatent unanimement que les arts plastiques sont une discipline attractive »

²⁸ » J.M DJIAN, *La politique culturelle*, Le Monde Editions, 1996

service de ce besoin social assumant ainsi un rôle politique. Dans cette perspective les arts sont à aborder selon une approche *culturelle* qui peut se résumer par le terme, déjà cité, d'*activité* quelle que soit celle-ci : « s'engager dans le trait ou la note et même pour celui qui ne pratique pas...en choisissant d'aller voir tel tableau ». Ainsi se profilent pour les années à venir les évolutions qui se produiront selon divers dispositifs au sein de l'enseignement lui-même et dans les accompagnements de l'enseignement, tant au sein du ministère de l'éducation nationale que par un partenariat entre différents ministères en charge de formation et essentiellement avec le ministère de la culture sous l'impulsion du ministre Jack Lang.

Sans pouvoir dresser ici la liste complète des créations et mesures qui ont été prises, ce qui nécessiterait un substantiel développement, notons au moins : à l'Education nationale, en 1973, le 10% pédagogique soit 10% de l'horaire consacrés à des activités éducatives au choix, puis en 1977 la création de la « mission d'action culturelle en milieu scolaire », fort active, notamment en développant des projets d'actions éducatives, et plus tard, en 1982, la création d'une « mission des enseignements artistiques » qui œuvrera notamment pour la *diversification* des arts dans l'offre d'enseignement et à la création de divers types d'*ateliers* en partenariat avec le ministère de la culture...

Au cours des décennies qui se sont succédées, les mesures prises dans la politique de « développement culturel » en direction des scolaires n'ont cessé de s'étoffer dans leurs dispositifs et de se renforcer illustrant au mieux la vision de la culture telle que la pensait Edgar Faure au moment clé du changement affectant la société à la fin des années soixante. Remarquons toutefois que si le propos du ministre Faure sur la culture s'adressait en priorité aux élèves esquissant le citoyen de demain, on connaîtra une apogée de l'idéologie culturelle avec le rapport Rigaud (*Pour une refondation de la politique culturelle*. 1996) qui entend développer « une culture amateur » qui dès l'école et après l'école, s'intéressant à toutes les formes de cultures pratiquées *en amateur*, s'étendrait sur la durée de vie du citoyen²⁹.

On ne saurait mieux dire par le rôle social de l'art, considéré comme une activité de loisir destinée à produire un mieux-être aux citoyens, qu'il s'agit d'une *vision culturelle dans laquelle l'art n'est plus l'une des intelligences du monde*, un mode de connaissance assujetti à un travail spécifique et à un approfondissement permanent par une approche critique.

Selon cette perspective, dans un sens exclusivement culturel – pour ne pas dire culturaliste- les arts plastiques n'auraient pu se construire tels qu'ils l'ont été en tant que *discipline d'enseignement*. En effet, le courant culturel tel qu'on vient de le voir n'a été que l'un des déterminants dans la construction des Arts plastiques à l'Education nationale. Or, c'est sous le sceau d'une *double détermination*, pensons-nous, qu'une construction originale de la discipline s'est effectuée en intégrant deux aspects à la fois contradictoires et complémentaires :

²⁹ G.P : Une vision terrifiante pourrait se dessiner, celle de ruche culturelle, la France entière bruisante les samedis et dimanches et autres jours de congé, dont chacun des citoyens sculpterait, peindrait, jouerait de la guitare ou d'un quelconque instrument, ferait de la poterie, du macramé, chanterait dans une chorale... Mais, malicieusement peut-on dire : culture, fuyons ! car «*Je sais qu'il existe encore des îles* » - sujet de l'épreuve pratique de l'une des sessions de l'admission de l'agrégation d'A.P (faut-il voir, dans ce sujet de concours national, une incitation poétique ou une critique implicite du « développement culturel » selon une vision quelque peu totalitaire)

- les valeurs nouvelles de la société portées par un courant culturel ouvert à la diversité
- la rigueur de pensée nourrie par une activité critique dans l'approche de l'art et des œuvres se fondant sur les apports des sciences humaines.

Approche 3

La double détermination de l'enseignement des arts plastiques

Par la vision culturelle qu'exprime le ministre Edgar Faure dès 1968, il était inévitable que l'enseignement du « dessin et arts plastiques » à l'éducation nationale soit repensé. Tel qu'il était, enseignement basé sur un certain nombre de techniques et de notions traditionnelles mais aussi réputé matière culturelle, quoi qu'il en ait été et tels que sont généralement et usuellement considérés les arts, cet enseignement était ambigu. Plus technique qu'artistique, axé surtout sur l'acquisition d'un savoir faire, il n'était en fait ni véritablement le lieu d'une pratique au sens artistique, ni celui d'une connaissance des œuvres.

Une orientation différente s'imposait dans laquelle vont se retrouver pour les arts plastiques, tels qu'on vient de les évoquer, *la force du courant culturel* et le *besoin théorique* d'approches nouvelles relatives à l'art qu'impose la solidité d'un enseignement.

Le courant culturel

La forme à prendre ne pouvait que s'inscrire, pour une part, dans le sens de la logique culturelle. Ce futur enseignement qui allait bientôt s'intituler en 1972, « arts plastiques », se devait d'être ouvert à la *diversité* des formes artistiques et des moyens d'expression que recouvre le champ des arts plastiques. Ainsi il pouvait être en mesure de répondre au projet politique culturel énoncé par le ministre Edgar Faure en un moment historique de changement et repris ensuite par la politique de développement culturel du ministère de la culture, outre l'école, en s'étendant au-delà du scolaire aux « pratiques culturelles des français ». C'est en ce sens que s'est ultérieurement développé, surtout dans les années 80, un partenariat éducation nationale et ministère de la culture en direction du public scolaire volontaire. Création d'ateliers diversifiés, interventions d'artistes et relation aux œuvres par les visites de musées, de collections³⁰ et d'expositions. Cet apport complémentaire apporté à l'enseignement obligatoire pour tous, visant une *sensibilisation* immédiate (bien que touchant relativement peu d'élèves³¹) était de nature à valoriser la dimension artistique au sein de l'éducation nationale. Les arts plastiques s'en sont trouvés *confortés et validés* dans leur travail de rénovation. Validés en effet, car l'appui extérieur du ministère de la culture, détenteur d'une légitimité culturelle, a été d'autant important et nécessaire en matière d'art que la rénovation en cours, avec la références d'œuvres contemporaines au sein de l'école, était à cette époque de nature à troubler quelques regards extérieurs (notamment parents d'élèves) tout autant qu'intérieurs

³⁰ Nous pensons particulièrement aux collections des FRAC (fonds régionaux d'art contemporain)

³¹ Vers la fin des années 80 une évaluation quantitative séparément faite par la culture et l'inspection générale de l'éducation nationale aboutissait à des résultats semblables aux environs de 5 % de la population scolaire.

(certains enseignants d'autres disciplines et y compris d'arts plastiques) comme on le verra plus loin dans le texte (dans approche 4)

Selon cette perspective culturelle, sous le sceau de la « diversité », sera bientôt mis en question le régime des arts à l'éducation nationale. « On peut se demander pourquoi seuls le dessin et la musique sont pendant si longtemps les seules disciplines enseignées »³². L'élargissement se produira selon deux directions d'*activités* et d'*enseignements*, l'une par une diversification des formes d'arts sous le label d'ateliers de « pratique artistique »³³, l'autre par la création au lycée des enseignements optionnels de théâtre et de cinéma. S'ajoute à cela, différemment que par le recours à une pratique, l'approche directe des œuvres par la fréquentation des lieux d'exposition et surtout par la création d'un enseignement *d'histoire des arts* en 1993. Cette dernière création peut paraître quelque peu tardive, par rapport à l'envolée culturelle du début des années 70 et surtout 80, mais significative d'un développement logique qui se déploie avec continuité et, en quelque sorte, celui d'un aboutissement : le champ est désormais largement ouvert, incluant à partir des enseignements artistiques usuels, de nouveaux enseignements artistiques, des pratiques artistiques les plus diverses sous forme d'ateliers et un enseignement d'histoire des divers arts.

La nécessité théorique

Certes, le développement culturel a été un fait majeur et incontournable mais non suffisant pour la constitution de l'enseignement des arts plastiques. Les valeurs qui fleurissent dans la société, par nature instables, ne sont pas des vérités, elles ne constituent pas à elles seules le socle d'un fondement propre à un enseignement, il y faut pour cela des apports théoriques. La conséquence a été qu'en dépit d'une orientation commune de l'éducation nationale et du ministère de la culture l'approche de la question artistique ne pouvait être identique. De vocations différentes, les actions de chacun de ces ministères se développent selon des visées et des registres qui leurs sont propres par rapport au public scolaire. L'éducation nationale construit et gère dans le long temps, la culture incite (même si certains de ses apports ont donné lieu à une solidification). C'est sur la continuité d'une durée de quatre ans au collège que s'effectuent les acquisitions par la *construction* du savoir dans le temps en fonction des savoirs de référence disponibles et actualisés. Cette construction est faite de reprises et de renforcements, alors que le mode d'action de la culture, en général, est celui d'interventions plus ponctuelles essentiellement dans le sens d'une *sensibilisation* ou d'une *imprégnation*. La complémentarité paraît évidente et cependant cette distinction à prendre en considération a pu nourrir chez certains enseignants un débat latent entre *enseignement* et *animation*, bien qu'en réalité ces deux aspects ne soient pas incompatibles dans le métier d'enseignant.

Ce qui apparaît côté enseignement est la nécessité de solidité, d'autant que les amarres de la tradition viennent d'être lâchées et que face à ces objets nouveaux que sont les œuvres radicalement inédites de la création artistique contemporaine (répercutées dans les classes) il est nécessaire de posséder un discours nouveau. D'où l'intérêt porté aux connaissances théoriques devenues indispensables pour

³² Jean Michel Djian, *opus cité*

³³ D'abord furent créés en 1983 les « ateliers d'arts plastiques » (200) et de musique, puis de photographie et d'architecture et ensuite suivirent d'autres formes d'art jusqu'aux ateliers de patrimoine . Cet ensemble a été regroupé sous la dénomination de « pratiques artistiques ».

un enseignement de type critique et d'autant que la création des arts plastiques à l'université en offrait l'image concrète tout autant que symbolique.

Côté acteurs de la transformation en cours, la création universitaire a créé un appel d'air pour les enseignants du secondaire déjà en poste et qui pouvaient se sentir frustrés dans leurs désirs de connaissances nouvelles propres aux arts plastiques tout autant que de ne pas posséder le label universitaire. Jusqu'alors les professeurs du secondaire ne devenaient enseignants que sur la base d'un concours de recrutement et non selon le cursus usuel de l'université réclamant une licence. Il ne faut pas sous-estimer l'effet produit par la présence des arts plastiques à l'université, alors pleine de promesses, et surtout après la création du CAPES d'arts plastiques suivi de l'agrégation d'arts plastiques en 1976. Ce ne sont pas seulement des étudiants qui se sont présentés à l'agrégation mais nombre d'enseignants déjà en fonction. On ne saurait donc s'étonner de la dynamique qui s'est manifestée chez les professeurs du secondaire mus par le besoin d'acquérir de nouvelles compétences au service de la transformation de leur enseignement, afin de l'éclairer par les nouveaux feux de la réflexion théorique, elle-même au cœur de pratiques nouvelles.

S'il est ainsi possible d'identifier les lignes de forces essentielles qui ont contribué à façonner le nouvel enseignement des arts plastiques dans le secondaire, on se doute bien que la forme prise, au-delà de la double détermination culturelle et théorique que l'on vient d'esquisser, résulte d'une alchimie autrement plus complexe. Néanmoins, il reste indéniable que la pensée critique d'une part et l'essor culturel d'autre part ont été des faits majeurs déterminants.

Pour les arts plastiques l'originalité de l'enseignement tel qu'il s'est construit est d'avoir fait *tenir ensemble*, selon une double détermination, ce qui d'une part ressortit à l'acquisition de savoirs nouveaux issus du travail théorique permettant d'avoir un autre regard sur les œuvres et le processus de création, et d'autre part de la demande culturelle de l'époque marquée par un intérêt porté à l'art contemporain sous le sceau de la *diversité*³⁴.

Approche 4

« Une pédagogie, une didactique de l'art contemporain »

Cézanne en peignant n'ajoute pas des tableaux à des tableaux. Chacune de ses peintures est le lieu d'une poursuite, d'une reprise, d'une réflexion incessante à la recherche d'une vérité, la vérité de sa peinture, ce que nous livre sa correspondance. Il illustre à sa manière et anticipe ce que l'on peut entendre aujourd'hui par la pratique, qui est celle d'un temps moderne, d'une création toujours mise en jeu sous l'effet critique, tel qu'on le verra à sa suite et plus radicalement avec les mouvements qui ont marqué le XXe siècle.

³⁴ « Diversité », surtout à partir des années 80, est devenu un maître mot significatif de la politique culturelle, sans limite critique : diversité des arts, diversité au sein même d'un domaine artistique, diversité des ateliers de pratique artistique, diversité culturelle...ce à quoi on peut ajouter la « diversification de la diversité »... diversité qui se conjugue avec la diversité de chacun, soit l'individualisme. Rappelons que l'un des trois axes de l'action conduite par la « Mission des enseignements artistiques » à l'Education nationale à partir de 1982 était : « La diversification des enseignements artistiques »

Ce comportement tel qu'on peut le qualifier aujourd'hui, *d'action et de réflexion liées*, non seulement il était possible d'en restituer les conditions dans l'enseignement scolaire par une pédagogie appropriée mais il répondait à une exigence culturelle de la société post 70 afin d'ouvrir les élèves à une meilleure compréhension de ce qu'est une démarche de création artistique dans le monde contemporain. Au passage notons que cette préoccupation nouvelle du recours critique a pour avantage éducatif de porter atteinte au cliché de l'artiste qui crée comme l'eau coule de source ainsi qu'à la valorisation excessive de l'expression spontanée même si l'on doit reconnaître à celle-ci une valeur. Mais aller dans le sens d'une pratique critique nécessitait de rompre, si l'on voulait que puisse naître le moindre questionnement, avec une pédagogie essentiellement constituée d'exercices d'applications et de réponses plastiques conformes. Il est remarquable qu'en ce sens, par une voie officielle, le chemin à venir ait été énoncé d'une manière aussi décisive et lucide : « Il faut inventer une pédagogie, une didactique de l'art contemporain », dit superbement le texte de création de la mission d'action culturelle en milieu scolaire en 1977, afin de « combler l'écart entre le créateur contemporain et son public » et de « réduire l'incompréhension ». Tout est dit en peu de mots de la préoccupation d'art contemporain à l'école et de *l'enjeu social* que celui-ci représente par l'*adaptation* aux œuvres contemporaines si déroutantes et donc susceptibles de rejets. Car au-delà des œuvres d'arts contemporaines de leur étrangeté radicale, plus largement se joue la question de l'innovation et de la nouveauté dans les divers secteurs de la société. A travers le développement d'un comportement d'ouverture des élèves aux formes nouvelles d'art c'est la dynamique générale de la société qui est visée, pour laquelle d'une manière quelque peu inattendue l'enseignement des arts plastiques se sent, comme il ne l'a peut-être jamais été, directement sollicité.

L'orientation était tracée. Mais il faut préciser que cette injonction, en 77, provenant de l'action culturelle avait déjà trouvé bien avant, dès le début de la décennie 70, au sein même de l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire, le chemin de sa réalisation par l'invention d'une manière différente de concevoir l'enseignement, forme contenus et relation aux œuvres contemporaines (sans d'ailleurs se limiter strictement à celles-ci). Et cette « pédagogie et didactique de l'art contemporain » (selon la terminologie de l'action culturelle) a consisté à *faire pratiquer les élèves*, en les incitant le plus directement à œuvrer non pas uniquement comme une simple activité d'expression, spontanée, en fonction de la créativité ambiante, mais assortie d'une exigence relevant d'une conception critique. A partir d'une proposition de travail, quelle qu'en soit la forme (verbale, visuelle, matérielle...), se posant comme une question à la manière d'un problème à résoudre, le travail réalisé, tel qu'on l'a déjà décrit plus haut, est soumis au regard collectif et aux interrogations qu'il suscite par lesquelles se construira progressivement un savoir avec un double objectif d'enseignement : l'un tourné vers les élèves par le développement d'un comportement interrogatif³⁵, l'autre, toujours au profit des élèves mais en direction de l'art afin d'acquérir des connaissances et de susciter une curiosité et un intérêt pour cette forme symbolique à travers laquelle se jouent des valeurs de société.

³⁵ Tel qu'on l'a décrit plus haut, les travaux terminés sont affichés et donnent lieu collectivement à un regard critique.

La question dans l'invention d'une pédagogie et didactique de l'art contemporain est celle de pouvoir établir une relation avec les œuvres d'art dans la mesure où elles ne correspondent pas à la « bonne forme » culturelle, comme tout objet nouveau. L'histoire est là pour nous rappeler, depuis l'Impressionnisme au moins, ce qu'il en est du rejet immédiat par le public et, à travers cet objet symbolique qu'est l'art, des résistances du public au changement en général, d'où le rôle politique de la culture, « réduire l'incompréhension », car c'est la dynamique de la société, comme on vient de l'évoquer plus haut, qui est en question. Il faut créer, dit le même texte de l'action culturelle, « les conditions du futur public adulte de demain. On sait que l'art est fait, selon le mot de Georges Braque, « pour troubler et non pour rassurer... mais ce trouble ne doit pas se traduire par un rejet né de l'incompréhension ». C'est en ce sens que la pratique telle qu'elle était en train de se constituer en arts plastiques se proposait comme un terrain favorable³⁶.

Mais la pratique des élèves telle que l'enseignant peut l'instituer par une pédagogie et une didactique appropriées n'est pas de toute évidence la pratique des artistes. Et de même lorsque l'on parle de *la pratique dans l'enseignement*, en y assimilant implicitement l'enseignant, il ne s'agit pas, là aussi, de la pratique de l'artiste. Pourtant, qu'il s'agisse de l'artiste, de l'enseignant et de l'élève bien que chacun de statut, de niveaux et d'implications différents dans la question artistique et d'autant pour l'enseignant et l'élève dans la prétention à créer, il semble bien que s'effectue le partage (mais non un découpage) d'un concept commun ou *d'un espace de partage d'un concept commun* qui est celui d'une pratique artistique au sens critique. En ce sens, si l'on considère l'enseignant, on ne peut réduire son action à la seule pratique pédagogique, ce serait oublier, quoi que l'on puisse en dire, qu'il est spécialisé en art. Et de plus on ne saurait imaginer qu'un enseignant puisse créer les conditions d'un type d'enseignement dont le sens artistique et les enjeux d'une pratique critique lui échapperaient. Pratique pédagogique et pratique au sens artistique chez lui se conjointent dans une seule et même chose qui est l'acte d'enseignement.

Quant aux élèves, le dispositif d'enseignement (tel qu'il a été évoqué plusieurs fois dans ce texte) leur permet d'agir au sens d'*œuvrer* dans la mesure où par rapport à une question (une proposition de travail) ils assument idées et réalisations selon des démarches qui sont les leurs, ce qui en conséquence les situe en position d'*auteurs*, à la manière de tous ceux qui œuvrent. Ceci d'autant qu'*il n'y a d'œuvres que livrées*, détachées de l'auteur, rendues au public à la collectivité, au social, à la critique, ce qui est le cas lors de la *verbalisation pratiquée collectivement*. Tous les travaux affichés, offerts aux regards des élèves, à leurs remarques sont, en effet, des travaux *livrés* à cette micro-société qu'est le groupe-classe. Que leurs réalisations soient modestes ou plus ambitieuses, accomplies ou en devenir, elles signalent la particularité des arts plastiques dans l'institution scolaire où les élèves ne sont jamais auteurs de quoi que ce soit, sinon rarement. S'ajoute que ces œuvres dont il est question, œuvres d'élèves, ne correspondent plus par leurs apparences au canon scolaire d'autrefois, celui d'un travail dirigé répondant à des normes plastiques convenues mais, bien

³⁶ Le paradoxe, en première instance, est que la volonté critique de cet enseignement se retrouvait de fait, et à son insu, au service d'un objectif non critique d'*adaptation* du futur public que sont les élèves

différemment, sont de nature à évoquer, par la force d'expression dont sont capables les élèves, les œuvres du champ artistique dans leurs aspects divers, inédits et surprenants. Si bien que les arts plastiques, en se situant dans une pédagogie didactique de l'art contemporain, possèdent cette originalité, non sans danger peut-être, d'apparaître comme une discipline devenue en quelque sorte *non scolaire dans le scolaire*. Certains enseignants, à un certain moment, ont pu le redouter, tel qu'on va le voir dans les lignes qui suivent.

Cette question du non scolaire dans le scolaire n'est évidemment qu'une manière de dire que l'enseignement des arts plastiques est ainsi rendu à sa véritable vocation qui est d'être artistique, ce qu'il n'était pas avant les années 70. Et ceci nous renvoie à l'évolution du corps enseignant lui-même dans la transformation en cours.

Avant même que ne commence *l'aventure* des arts plastiques, les enseignants des générations qui ont précédé le tournant des années 70 voulaient que leur discipline soit considérée « *comme les autres* » avec le souci manifeste d'intégration par rapport à la marginalité supposée ou réelle de leur « petite » discipline et s'efforçaient en cela de la scolariser autant qu'ils le pouvaient dans ses aspects jugés les plus sérieux : théorie de la couleur (faussée³⁷, mais inlassablement déclinée en exercices divers à tous les niveaux), perspective, dessin d'observation... soit d'une part tous les aspects assimilables à un enseignement théorique tels que le sont les autres enseignements scolaires, et d'autre part à une technicité et à un savoir-faire garants de certaines normes plastiques. En 1974 encore, alors que la transformation de cet enseignement devenait un fait acquis, on pouvait constater, chez certains enseignants, que subsistaient des réticences à l'égard de *l'aventure artistique* en cours, en redoutant qu'elle nuise à l'image des arts plastiques à l'école dans sa volonté de sérieux. Il est dit par la voie de leur bulletin associatif, qu'ils refusent « d'exercer dans le domaine spécifique d'une activité fermée sur elle-même qui serait l'art » et qu'ils refusent « une pédagogie d'éducation *artistique* » au profit d'une « pédagogie d'éducation *plastique* »³⁸. On mesure, là encore, la complexité que recèle l'intitulé « arts plastiques » par l'antagonisme entre « art » et « plastique » qui renvoient à deux ordres de valeurs. Il est bien clair que la revendication d'une éducation plastique dans l'esprit de ces enseignants présentait l'avantage d'inscrire leur discipline dans le concert des enseignements affirmatifs et transmissibles, « formel » dirons-nous pour les arts plastiques, avec l'assurance du sérieux. Tandis qu'à la notion d'art est attachée l'incertitude de l'aventure et qui plus est son caractère, pensait-on, non-enseignable, alors qu'il est possible d'apprendre, **à condition de considérer qu'en regard d'une pédagogie assertive puisse exister une pédagogie interrogative**. C'est donc par une sorte de déni de l'art, à contresens de l'évolution en cours, que se manifeste par un dernier carré d'enseignants une défense de type corporatiste, plus probablement qu'une véritable résistance au changement, non sans raisons d'ailleurs, tant la hantise était celle de la crainte permanente d'une disparition des arts plastiques des enseignements obligatoires au profit d'activités culturelles diversifiées et optionnelles.

Or, l'apport de la transformation des années 70, c'est précisément la prise de conscience de valeurs nouvelles avec la révélation que *les arts plastiques ne sont*

³⁷ Compte tenu notamment des colorants de l'époque : le rouge se substituant au magenta absent

³⁸ Bulletin trimestriel de la Société des professeurs de dessin et d'arts plastiques, avril 1974

pas une discipline comme les autres puisqu'il s'agit d'une discipline artistique et que « l'artistique », en tant que « pratique » dans son sens nouveau, introduit du *non scolaire dans le scolaire*. Entendons par là qu'il ne s'agit pas, pour l'essentiel, de transmettre du déjà connu, ce qui est le propre de la plupart des enseignements, mais qu'il s'agit dans une démarche d'exploration de favoriser l'accueil de ce qui advient dans son *imprévisibilité* et sa singularité. Echappant à une pédagogie de simple transmission sans renoncer à enseigner, cette particularité, il est vrai portée par la vague du phénomène culturel avec la promotion de l'art contemporain et de la valeur d'expression, s'est trouvée valorisée. Et d'autant que la dimension d'aventure, telle une « avancée » des arts plastiques (selon la terminologie des avant-gardes) a été légitimée par la parole de l'inspection générale, en 1974, affirmant que « la créativité qu'il est de notre vocation de développer à l'école est inséparable pour l'animateur, d'un sentiment d'insécurité permanent »³⁹. Peut-on mesurer aujourd'hui le sens perturbateur que cette affirmation pouvait avoir à l'époque, car même si elle ne paraît concerner que l'animateur (en vérité il s'agit ici de l'enseignant), touche en définitive les élèves qui sont appelés à œuvrer en des territoires incertains ou inconnus ? **L'insécurité reconnue et admise c'est annoncer la question de l'art.**

Alors et progressivement l'originalité des arts plastiques a pu être vécue et assumée comme telle par les enseignants en prenant conscience d'un *apport précieux au sein des autres disciplines par la différence introduite et non par une ressemblance souhaitée comme auparavant*. Ainsi, non seulement cette discipline s'est transformée dans ses assises mais elle s'est transformée dans la représentation qu'en avaient les enseignants. Ceux-ci, d'un comportement antérieur de défense à caractère corporatiste, sont devenus les acteurs d'une aventure⁴⁰ qui est celle d'une discipline innovante portée à l'expérimentation.

Aujourd'hui encore, quoi qu'il en soit du temps présent, de la place et du rôle de l'art dans l'institution éducative, on peut dire que cette question de l'interaction, ou de l'articulation, entre la pratique et la théorie, liée aux arts plastiques est le sens même de cet enseignement et doit demeurer au centre d'un travail significatif tout autant dans le secondaire qu'à l'université.

Ce travail a été constitutif des arts plastiques afin d'assurer la légitimité qui leur a été accordée par la création de cet enseignement à l'université. Il n'a cessé et n'a pas de fin dans la mesure où les arts plastiques se signifient par une réflexion permanente, à tel point que 24 ans après cette création la légitimité qui leur a été accordée « semble (encore) devoir être réaffirmée aux yeux de ses pratiquants »⁴¹

³⁹ Jean-Michel COLIGNON, conférence à l'institut pédagogique national le 23 janvier 1974. (Il est frappant de comparer les propos cités de l'inspecteur général J-M Colignon avec ceux, dans les années 50-60 d'un autre inspecteur général Louis Machard -note de bas de page 40 ci-dessous)

⁴⁰ Le mot « aventure » a été utilisé plusieurs fois dans ce texte, a entendre dans le sens d'une dynamique transformatrice, tout au contraire de ce que deux décennies auparavant il était recommandé dans les instructions de l'inspecteur général de l'époque, Louis Machard : « les exercices doivent découler les uns des autres. Les élèves doivent avoir l'impression de franchir les étapes dans un but bien déterminé et non d'aller à l'aventure »

⁴¹ Dominique Chateau in *Les arts plastiques à l'université*

tout autant qu'auprès de la communauté éducative. Ce propos, contenu dans l'introduction de la publication déjà citée « Les arts plastiques à l'université » (1992), montre bien ce qu'il en est de la complexité d'un enseignement artistique lié à la fonction critique qui est celle de l'intellectuel et de l'artiste. « Cela tranche, est-il poursuivi, vis-à-vis de l'idéologie cognitiviste qui régit dans le sens commun, la finalité de l'enseignement universitaire ». Cette remarque vaut pour le secondaire compte-tenu du visage nouveau que les arts plastiques offraient depuis la décennie 70 : visiblement tourné vers la création artistique contemporaine, il ne correspondait plus, au sein de l'école, à l'image scolaire d'autrefois en introduisant, par une pratique et par des réalisations à l'image même des œuvres du champ artistique, du « non scolaire dans le scolaire » avec le trouble ou l'ambiguïté que cela pouvait susciter. Mais cette émancipation portée par le courant de l'époque, par la valorisation de l'expression, par la politique culturelle, et de plus encouragée en un moment déterminant par l'inspection générale, a pu être acceptée et reconnue comme une valeur au sein de l'éducation, ce d'autant que l'effort des enseignants, par un travail pédagogique et par l'invention d'une didactique appropriés, a manifesté la volonté de donner une solidité à ce qu'apporte d'incertitude la question artistique : être un *enseignement* artistique (et non une *activité* de circonstance). Car tel était l'enjeu de la transformation radicale, faire en sorte que cet enseignement *dit* artistique jusqu'alors par la seule vertu de son intitulé contenant le mot « art » devienne réellement artistique par le fait de sa pratique.

Les arts plastiques demeurent une réflexion selon le concept de pratique, ou se posent comme une réflexion, au sein même de la question artistique qui concerne tous les arts et, doit-on ajouter, au-delà des péripeties organisationnelles ou programmatiques que vivent toujours les institutions. Flux et reflux, car ce sont certes, comme l'a si bien dit Charles Hummel, les contextes économiques, sociaux et culturels qui déterminent pour une large part les orientations éducatives avec les valeurs du moment mais, ajoutons-nous, sans pour autant que doivent disparaître et encore moins que s'éradiquent des acquis décisifs. C'est pour cette raison qu'il convient de ne pas perdre le fil de cette histoire, lorsque les conditions extérieures ne sont plus porteuses de la même dynamique, afin que puisse se poursuivre l'aventure.

Gilbert Pélissier
Inspecteur général honoraire

Colloque sur l'artistique Arts plastiques, art et enseignement

**Intervention de Gilbert Pélissier, Inspecteur Général Arts Plastiques
Saint Denis, Musée d'art et d'histoire, 23 et 24 Mars 1994**

Je suis ici en tant qu'inspecteur général chargé des arts plastiques, et mon propos ne sera pas à proprement parler une intervention, c'est-à-dire une réflexion élaborée sur une question spécialement préparée pour ce colloque, mais plutôt une réflexion chemin faisant. Je viens simplement et selon ma fonction, énoncer auprès des enseignants ce qu'est aujourd'hui l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement général, où en est cet enseignement actuellement dans son mouvement d'évolution permanente. J'aborderai donc cette difficile et ambitieuse question de l'artistique, qui s'est faite jour depuis quelques temps, et je tenterai de la situer dans ses aspects, pédagogique, didactique, et par rapport à une histoire récente et plus ancienne. Ces divers éclairages, brefs à chaque fois, nécessairement incomplets aujourd'hui dans le cadre limité de cette prise de parole, auront pour souci d'apporter des éléments susceptibles d'éclairer la réflexion. Nous tenteront de montrer que l'actualisation de la question de l'artistique dans le langage, tout au moins celui des enseignants d'arts plastiques, n'est pas un effet de surface et que l'utilisation d'une telle terminologie révèle une évolution, sa cohérence, sa capacité à intégrer des acquisitions, en même temps qu'une tradition qui nous est particulière.

Je commence donc, directement, par ce que propose le titre du colloque l'artistique ; l'artistique comme question, comme une question encore nouvelle, mais qui est désormais posée à chacun.

Lorsqu'un enseignant d'arts plastiques dit, par exemple : je travaille l'artistique, ou ce qui m'intéresse c'est l'artistique il n'est pas évident de saisir avec justesse ce que cela signifie, ce d'autant si l'on est extérieur à cet enseignement. Ou bien l'utilisation de cette terminologie n'est pas relevée comme signifiant quelque chose de particulier, on n'en retient qu'une sorte de banalité, ou bien elle fonctionne comme un code entre initiés. Différemment, lorsque dans la conversation on fait appel à des termes tels que : art, artiste, artistique, on s'y retrouve à peu près, alors qu'avec l'artistique », si l'on s'y arrête, le sens tend à échapper. Le fait de substantiver l'adjectif artistique en ajoutant le L' crée un groupement de mots qui sonne bien à l'oreille, sans étrangeté apparente à priori, comme une expression d'usage et même quelque peu familière qui donc devrait conduire au sens d'une manière plutôt évidente. Or, le sens compréhensible au premier abord, dans l'immédiateté par une sorte de méprise produite par l'utilisation de l'adjectif bien connu artistique, devient brusquement fuyant si l'on considère ce groupement de mots, l'artistique, en essayant de savoir plus précisément à quoi il réfère. Qu'entend-on par l'artistique au-delà d'une évidence première ?

C'est dans l'enseignement des arts plastiques que se pose aujourd'hui la question, dans la mesure où l'on commence à user de cette terminologie, et dans la mesure où elle apparaît dans certains textes. Veut-on dire alors que la notion d'art, la valeur d'art, qualitativement, au-delà de l'objet d'art, au-delà de l'artiste, s'étendrait à l'enseignement lui-même, à ses modalités, aux contenus abordés, ainsi qu'au comportement de l'élève et même à celui de l'enseignant ? La substantivation de l'adjectif artistique, en offrant un référent unique qui s'actualise dans le discours, prête à cette généralisation, ou plutôt à cette extension, mais sans perdre de vue qu'il s'agit d'un double mouvement : l'article défini construit une tension où se joue simultanément la généralisation la plus grande, on vient de l'évoquer, et la particularité la plus étroite. En ce dernier sens la substantivation serait à comprendre comme une valeur nouvelle signifiant que l'on ne se suffit pas de la simple désignation institutionnelle : enseignement artistique, c'est-à-dire d'une rubrique parmi les enseignements, mais qu'avec plus d'exigence on attend qualitativement autre

chose, de plus serré et de plus pointu. Ainsi lorsque l'on dit usuellement "l'enseignement artistique" ou enseignement des arts plastiques, on parle institution, cela renvoie à une image scolaire peuplée d'exercices, on situe une place horaire dans le dispositif général des enseignements en sachant, bien entendu, que les activités auront à voir avec l'intitulé, mais rien ne garantissant que ce qui se fera puisse prétendre être artistique.

Autrement dit l'effort particulier qu'implique & l'artistique » est un travail sur l'évidence de l'intitulé : la qualité artistique de cet enseignement ne découlant pas nécessairement de sa désignation "artistique " il convient alors de faire en sorte, par un travail spécifique, que cet enseignement dit artistique soit, ou devienne, réellement artistique. C'est bien autour de ce réellement que tourne l'artistique comme question, comme tension, comme visée.

Cette idée remue bien des choses qui ne sont pas toujours bien claires pour chacun. Ne fait-elle remonter ce qui, depuis son origine, est inscrit dans l'histoire de cet enseignement qui a basculé d'une conception élitaire et culturelle d'art d'agrément à celle d'un enseignement doctrinaire et académique du dessin ; conception qui a perduré en dépit de quelques évolutions jusqu'aux années soixante ? On peut déceler à partir de cette époque, dans des discussions entre enseignants, donc d'une manière interne à ce milieu, de nouvelles antinomies, des distinctions qui se sont opérées d'une manière dichotomique, entre maîtrise technique et culture, entre décoratif et artistique, entre arts appliqués et arts plastiques, entre technicité et geste de la création, entre plastique et artistique, entre enseignement général et enseignement technique... Sans chercher à savoir ici si ces distinctions sont fondées, valides, opératoires, ou d'apport méthodologique (pour mieux réfléchir l'enseignement que l'on pratique), on ne peut s'empêcher, au-delà du débat, d'y voir un fait significatif permanent, en tous cas présent depuis une quarantaine d'années, dans lequel il est question de la position de cet enseignement par rapport à l'art dans sa dimension de création.

Que peut-on dire positivement de l'artistique, et est-ce possible d'en parler positivement, comme l'on parlerait d'un objet saisissable ou d'une programmation ? Prétendre à l'artistique, ne serait-ce qu'au titre d'une visée, supposerait au moins quelques conditions comme autant de gages permettant d'instruire un procès en légitimité -l'appartenance à un milieu- .

Ces conditions diverses signifieraient toutes qu'existe pour l'enseignant une connivence suffisamment forte avec le milieu de l'art : fréquentation des œuvres, des artistes, des galeries, des lieux d'exposition, et qu'il manifeste goût et intérêt pour la création artistique et les questions que suscite celle-ci ; mais aussi que cet enseignant mette les élèves en situation d'oeuvrer. Alors, un tel enseignement pourrait être considéré comme une sorte de mise en écho du champ artistique et de la création artistique et pourrait être candidat à "l'artistique". Mais reconnaissons que tous ces signes extérieurs ne constituent pas une garantie.

Toutefois, si l'on poursuit selon cet abord, cultiver & l'artistique » dans l'enseignement des arts plastiques (qui se fonde nécessairement sur une pratique) serait afficher explicitement l'intention d'être au plus près de la question de l'art comprise comme création artistique, c'est-à-dire cultiver la pratique comme lieu d'émergence. Pratique ici revêt un double sens, elle est à entendre à la fois comme pratique de l'enseignement et comme pratique des élèves. Pédagogiquement, la démarche se caractériserait par la recherche de situations de travail propices à la création d'œuvres de la part des élèves. Œuvre, est ici à entendre d'une certaine manière, sans confondre les choses, l'élève n'étant pas socialement un artiste ni sa production une œuvre d'art. Mais œuvre tout de même, à considérer comme telle, dans la mesure où chaque travail d'élève n'est pas la réponse précise, attendue, anticipée par l'enseignant à une situation de travail créée par lui-même. Œuvre donc, par ce qui échappe en tout travail d'élève (à son auteur, à l'enseignant) et le constitue comme fait unique, même s'il s'agit d'un travail modeste. Œuvre aussi pour distinguer ce qui caractérise une démarche exploratoire, ou de projet (mieux vaut dire d'intention, dans un domaine artistique), avec engagement de l'élève dans la globalité d'une action, par rapport à ce qu'il produit dans une pédagogie de l'exercice fondée sur un découpage

de notions. Dans ce dernier cas, celui du travail conçu sur le mode de l'exercice (tel qu'il vient d'être évoqué, car il existe une autre conception des travaux de courte durée), ce qui est produit par l'élève est une réponse à l'enseignant -et non une démarche- dans un cadre défini et limité par rapport à un domaine connu. Il paraît difficile alors d'attribuer un statut d'autonomie, donc d'oeuvre, à ce type de travail qui est une réponse attendue. Dans le premier cas, qui est celui de l'hypothèse de création d'oeuvre, selon une démarche qui s'invente à partir d'une intention, retenons l'imprévisibilité, à la fois de la conduite, de la démarche et du résultat. Cette imprévisibilité, n'est pas à confondre avec un manque quelconque - manque de prévoyance, manque de réflexion...- elle est la marque d'un comportement de réceptivité et d'une sensibilité qui se manifeste par une aptitude à se saisir de trouvailles et à infléchir une direction prise, donc par un comportement actif. Il ne s'agit pas du seul épanouissement de l'élève s'exprimant sans contraintes et hors des normes mais bien d'un cheminement à visée constructive, difficile et exigeant même s'il est incertain, loin de toute fugacité.

L'imprévisibilité qui se constate, mais qui évidemment ne se programme pas, s'apparente à un accueil, et le flottement de la démarche où la décision peut se jouer à tout instant est une condition d'émergence et donc d'une possibilité d'oeuvrer au sens artistique. L'imprévisibilité du résultat, dans la forme singulière qu'il prendra, parfois loin de toute attente, parfois déroutante, est inhérente au travail d'arts plastiques si celui-ci a pour volonté de se situer sur un registre artistique. Cette surprise, et parfois cette incompréhension ou ce trouble, par rapport au résultat qui s'est fait jour, n'est-ce pas, le plus favorablement à la fois un terrain éducatif et d'enseignement, où l'on apprend à recevoir et à accueillir, mais aussi heu d'un travail sur le sens, qui est celui de l'appropriation du savoir ?

Tout résultat, quel qu'il soit, mais d'autant qu'il résistera à une identification - celle de la "bonne forme" n'est-il pas un appel à une confrontation avec d'autres œuvres, semblables ou différentes, celles du groupe classe d'abord, mais aussi avec celles d'un monde plus large : le champ artistique avec ses œuvres de référence significatives, proches ou lointaines dans le temps ? Ce nécessaire confrontation qui permet d'acquérir une culture artistique n'est pas à comprendre comme un complément d'un autre ordre, ni comme l'accomplissement d'une séquence d'enseignement dans laquelle la pratique artistique ne serait qu'un prétexte pour faire apprendre autre chose qui serait de l'histoire de l'art.

Il s'agit, bien différemment de la cohérence interne propre à un enseignement, conçu comme une structure d'ensemble (ou, plus concrètement comme une démarche d'ensemble) articulant plusieurs dimensions, dont celle de l'histoire ; l'histoire qui se fait jour et qui peut se construire progressivement à travers les références.

Les comportements que sollicite une telle démarche : exploration, souci de confronter ce qui a été produit pour le situer, pour en éprouver la vérité ou en rechercher l'intérêt ou la valeur, curiosité à l'égard des œuvres de référence, outre ce qui s'apprend, ne réfèrent-ils plus profondément à une attitude que l'on appelle communément l'ouverture d'esprit, bénéfice d'un enseignement cohérent ?

La transversalité, qui dans les enseignements est à l'ordre du jour, avant que d'être ce qui permet d'établir une cohérence entre disciplines ne devrait-elle pas être ce qui permet à une discipline d'abord et en son propre sein, d'établir sa propre cohérence, tant en ce qui concerne ce qu'elle enseigne (toute discipline est composée d'enseignements) que dans sa démarche ? Mais où est l'artistique » en cela ? La démarche d'ensemble dans son aspect incertain et toujours problématique, telle qu'elle a été évoquée, en est le lieu.

L'artistique se situe en effet dans ce que la pratique entraîne : dessaisissement, non maîtrise dans la maîtrise, non savoir dans le savoir », ce qui implique la même question en définitive, qu'elle s'exprime explicitement ou non, par rapport à ce qui est fait : qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est qui me surprend dans ce que j'ai fait ? Question qui, dans un même mouvement, permet de construire à partir de ce qui émerge, en tentant de donner statut et valeur

à cette chose faite par l'élève, et d'autant que celle-ci est toujours relativement imprévisible, toujours singulière, même s'il s'agit de ce que l'on appelle, parfois trop rapidement, un stéréotype (il faut voir ce qui bouge, aussi peu que ce soit, au sein d'un stéréotype, et qui paradoxalement le singularise).

Ce que la pratique dans un enseignement artistique à la capacité d'articuler d'une manière cohérente n'est pas un fait très ancien. Que l'on se souvienne des diverses fonctions ou des objectifs variables, attribuées, successivement, exclusivement ou prioritairement, au cours du temps, à l'enseignement du dessin, puis du dessin et arts plastiques et enfin aux arts plastiques. Savoir dessiner, acquérir des techniques, développer l'imagination, développer le sens de l'observation, s'exprimer, développer la créativité, se cultiver en apprenant de l'histoire de l'art...

Ce n'est guère qu'avec l'apparition de la notion de pratique », au début des années 70, dans son acception nouvelle, au sens de praxis, actualisée alors par une volonté affirmée au sein même de l'université d'une articulation pratique théorie, qu'a pu se concevoir un enseignement différent, marqué par une cohérence nouvelle, tel qu'il se pratique assez généralement aujourd'hui. Sans même savoir si la pratique et la théorie relèvent d'une "articulation", ce qui a été retenu surtout est que des aspects contradictoires puissent tenir ensemble dans un même mouvement, tel celui de la démarche de l'artiste où se conjuguent aveuglement et lucidité ; engagement, aventure dans un corps à corps avec la matière et mise à distance, questionnement sur ce qui a été fait. N'est-ce pas sur ce terrain là que se cultive l'artistique?

Mais alors, tout autant que le résultat du travail, tout autant que les savoirs acquis, ceux qui proviennent de la pratique, ceux qui sont issus de la confrontation avec les œuvres et qui permettent une connaissance des œuvres significatives, des démarches d'artistes et des questions que pose la création artistique, ne faut-il considérer aussi ce que cette démarche développe et met à jour: un comportement ? Sans un certain type de comportement que l'on peut caractériser par quelques traits : curiosité, capacité à s'étonner et à étonner, à saisir ce qui est fortuit, accueil à l'égard de ce qui n'appartient pas au domaine du connu - est-il possible de conduire une démarche au sens artistique et d'oeuvrer ? Ce comportement, repérable chez les artistes, n'est-il pas possible de le développer chez les élèves ? Ne peut-on aller jusqu'à dire, qu'au fond, ce comportement artiste, dont on comprend qu'il est intrinsèquement lié à ce que l'on appelle une pratique artistique, pourrait être une acquisition majeure, et la plus spécifique, produite par un enseignement artistique dans l'enseignement secondaire ? Et prétendre, ou en tous cas en faire l'hypothèse, que cette acquisition serait ce qui réellement resterait de marquant, au-delà de savoirs factuels et de quelques traces concrètes et périsposables que sont les résultats momentanés du travail des élèves, même considérés comme œuvre ? Ce comportement qui vient d'être esquissé ne serait-il pas au fond un contenu, donc à soigneusement le distinguer comme tel, en évitant de l'assimiler à un simple registre relationnel, ou encore à une méthode ? Contenu essentiel favorisant & l'interrogation personnelle, l'expérimentation pratique, le regard sur le monde, les capacités d'expression et de création personnelle", art des nuances ** en définitive, au regard de tous les positivismes, signe même de la culture ? S'il était acquis à la fin de la scolarité obligatoire, ce comportement- artiste, alors devenant regard du citoyen participant à sa société (hors même des domaines artistiques ou des professions de l'art), regard d'accueil ouvert sur le monde, celui constitué par la culture et celui actuel toujours en devenir, regard interrogatif et appréciateur, pourrait bien être, en effet, dans le concert des disciplines la contribution majeure que peut apporter un réel enseignement artistique à la citoyenneté.

Ce que peut produire, comme effet, dans son propre champ de travail, le recours à une certaine terminologie, en l'occurrence l'artistique », n'est pas un fait inconnu. On se rappelle ce que fut, dans l'enseignement secondaire, le passage en 1972 du "dessin et arts plastiques" aux arts plastiques »dans le contexte de remise en question générale qu'a été le début des années 70. Les arts plastiques» n'étaient-ils qu'un titre nouveau donné à un enseignement déjà existant, ou un titre nouveau à un enseignement n'existant pas encore, donc à inventer ? Personne à cette époque

n'a posé la question ainsi nulle explication n'est d'abord venue, l'implicite a joué, ou plutôt a joué la force d'ébranlement que peuvent produire les mots ; les mots qui emportent.

C'est ainsi qu'arts plastiques a fonctionné comme un signal, une invitation à explorer un champ inconnu. Il appartenait alors aux enseignants, par leur travail, par leur invention de donner sens au nouvel intitulé de la discipline, et l'on peut dire que l'enseignement des arts plastiques a été, dans un premier moment, ce que les enseignants ont enseigné. Il en a été de même pour la créativité» dans les années 70. Mot magique tout d'abord, reçu comme une invitation à expérimenter, à produire des idées pour produire des idées, sans grande signification précise sinon d'être synonyme d'ouverture par l'acceptation de réponses différentes (divergentes) de la part des élèves, avant de se rationaliser dans des techniques de créativité ou de se dessécher par répétition et usure du mot.

De ces mots qui apparaissent à un certain moment, ce que l'on peut retenir c'est qu'ils suscitent un travail, ils ouvrent de nouveaux espaces d'aventure et sont un facteur d'innovation. Mais ils deviennent assez rapidement des mots sous-marin» en surgissant partout, dans les textes, dans les propos. C'est le moment du succès, où répandus ils perdent leur pouvoir de résistance ; cessant de faire buter sur leur sens ils tombent dans l'usage. Ce n'est pas (encore) le cas de l'artistique dont on peut toutefois commencer à noter quelques apparitions dans les textes. Par exemple, dans un document produit par le Centre national de l'éducation à distance, sur la didactique des arts plastiques, on peut lire: Les arts plastiques ne se laissent pas réduire à un code universellement valable, les données générales les plus partagées ne s'organisent pas pour autant en un système hiérarchisé, l'artistique ne se fabrique pas ; de même dans les nouveaux programmes du lycée : la pratique amenant à agir sur le sensible permet de donner forme aux objets de pensée, elle ouvre à des démarches d'exploration, provoque des résolutions singulières qui suscitent l'expression personnelle. Toutes ces opérations constituent la condition d'émergence, favorisant l'accès à l'artistique...

La relative opacité actuelle de l'artistique, donc de sa phase active, est encore attestée par ce colloque, par le fait qu'il existe, et donc que les auteurs en aient compris l'intérêt et l'opportunité, mais aussi par la manière dont ils l'ont intitulé. On peut remarquer, en effet, que le titre "L'artistique" est accompagné d'un sous-titre Art et Enseignement et l'on sent bien que la fonction de ce sous-titre est d'ancre le sens incertain du titre. La fonction de ce sous-titre est aidante, dans la quête de sens qui caractérise le premier moment de la constitution d'un objet. Mais si l'on veut toujours mieux comprendre ce qu'il en est aujourd'hui en France de l'enseignement des arts plastiques dans l'enseignement secondaire, en saisir la particularité, et notamment à partir de cette question qu'est encore l'artistique, il peut être précieux de se tourner vers d'autres pays.

Ce que l'on appelle ici arts plastiques s'appelle ainsi dans certains pays, alors que dans d'autres pays l'intitulé est différent : art, éducation esthétique, art and kraft, forming... Identiques ou différents, ce à quoi renvoient ces intitulés -un enseignement- est globalement semblable. On y trouvera toujours, à proportions différentes, des activités bi et tridimensionnelles intéressant la forme, la couleur, la matière avec l'utilisation d'instruments et de matériaux plus ou moins variés, auxquels s'ajoutent, plus rarement, l'utilisation de technologies nouvelles.

Cependant au-delà de cet objet commun d'enseignement, aisément identifiable, des différences sont rapidement perceptibles, d'ordre structurel -l'organisation de cet enseignement dans l'institution- ou culturel. Mais ce n'est pas dans l'organisation de l'enseignement que les différences les plus fortes apparaissent contrairement à ce que croit l'opinion ici (qui pense que c'est toujours ailleurs, inversement à ce que pensent généralement les autres pays), la place des arts, à quelques variations près, est semblable partout, et les mieux sur certains points s'équilibrivent avec les moins sur d'autres. Les différences les plus fortes sont d'ordre culturel et elles peuvent être profondes.

On s'aperçoit que la tradition culturelle de chaque pays, qui s'affirme dans le mode de vie et dans un certain nombre de traits distinctifs qui constituent des valeurs, imprègne profondément l'enseignement artistique donné. Si l'on se rend dans des pays du nord, par exemple la Norvège, on prend conscience de caractéristiques particulières que l'on ne peut manquer de relier immédiatement à la géographie du pays, à sa condition climatique qui a façonné certaines valeurs. Sans réduire à cette seule explication qui serait bien sommaire, il est frappant d'observer en milieu scolaire la très grande utilisation du bois et du textile. L'utilisation de ces matériaux, pour des réalisations diverses dans de petites activités de fabrication et de décoration, n'apparaît pas comme un simple choix de matériaux parmi d'autres, ni même comme un choix économique. On sent bien qu'à ces matériaux sont liées des valeurs traditionnelles d'environnement : protection et décor. Protection évidemment contre le froid et simultanément décor de l'habitat, vie intérieure. Vu d'ici ce que réalisent les élèves fréquemment et dans le cadre de l'enseignement artistique, paraîtrait correspondre davantage à des travaux manuels éducatifs qu'à un enseignement artistique tel que nous le concevons. On peut comprendre dès lors qu'il devient périlleux de juger un peu trop rapidement au risque d'exprimer un point de vue normatif. La comparaison, dans ce cas, permet tout au plus de mieux situer ce que l'on fait soi-même

Précisément, l'artistique signale une particularité française dans le domaine du visible. Elle s'inscrit dans une tradition culturelle dont on peut situer l'origine à la création de l'Académie royale de peinture et de sculpture, en 1648. En substituant un cadre nouveau au cadre corporatif antérieur, qui organisait les métiers artisanaux tels peinture et sculpture, l'Académie a permis l'accès de ces métiers à un statut traditionnellement réservé aux arts libéraux» (grammaire, dialectique et rhétorique, arithmétique, géométrie, astronomie, musique). Ce passage de l'artisanat - des arts mécaniques aux beaux-arts est aussi celui qui a permis que s'effectue le passage de l'artisan à l'artiste. Notons qu'à l'époque n'existant pas le substantif artiste susceptible de s'appliquer à une catégorie définie de personnes. Ce n'est qu'à partir de ce moment, avec le constat d'un vide terminologique, qu'apparaîtra le substantif artiste, qui peu à peu s'imposera dans le vocabulaire, en même temps que s'affirmera une nouvelle identité de ces artistes, généralement à partir de la peinture. Et ce n'est qu'au début du XIXème qu'apparaîtra à son tour dans les dictionnaires l'adjectif artistique.

Tout au long du XVIIIème siècle, cette recherche de l'identité de l'artiste » se vérifie par de nouvelles définitions dans les dictionnaires de langue, par la définition de catégories ou de genres, par des polémiques dans les gazettes sur le terme artiste. Ce travail, en même temps qu'un élargissement du champ, montre progressivement que commence aussi à s'effectuer une autonomisation de l'art de peindre par rapport à l'exercice professionnel artisanal de la peinture selon le statut antérieur. Eloge du beau contre l'utile, de l'imagination, refus de règles imposées, se font jour traduisant un comportement nouveau, celui de l'artiste, bien différent de celui de l'artisan, du peintre.

L'académie, en élevant les praticiens au niveau du monde cultivé a produit un intérêt chez ce dernier qui s'est traduit par une transformation du statut des images. Et au sein des arts de l'image, c'est la peinture qui a joué un rôle prédominant. L'analyse d'oeuvres a été favorisée par des conférences académiques dans les années 1660, des jugements de goût se sont ainsi exercés, avec prises de positions et polémiques. L'intérêt pour la peinture, pour la question de l'art dans la peinture, s'est développé et les Salons de peinture, ultérieurement dans les années 1730, confirmeront cet intérêt grandissant. La critique d'art, nouveau genre littéraire, permettra de toucher un public plus nombreux et de créer un rapport à l'art encore inédit. Ce mouvement sera confirmé, un siècle plus tard, par le grand essor de la critique d'art qui marquera l'activité culturelle de la société. Si la technique picturale, le savoir-faire imitatif du peintre a toujours fasciné une partie du public qui se rendait au salon », on n'oubliera pas que se formait aussi le goût et le jugement d'une autre partie du public davantage sensible à la composition, à la manière de représenter. Ce qui s'est joué progressivement, selon des positions et des approches

spécifiques, chez le peintre, chez le critique et le public, c'est au fond la question de la représentation, ce par quoi au-delà du référent, de l'aspect imitatif la peinture devient art de peindre.

En conséquence, ne faut-il pas s'étonner que les valeurs qui se sont constituées autour de la peinture aient construit un univers de comportement, de sensibilité, particuliers, qui continue encore de nos jours de spécifier un certain type de rapport à l'art (élargi au-delà de la peinture, étant donné que les catégories artistiques traditionnelles, dans les arts de l'image dominés par la peinture, ont eu tendance à s'estomper et à faire place à de nouvelles catégories). Après une longue phase de somnolence académique dans l'enseignement secondaire, un comportement d'intérêt à l'égard des œuvres d'art et à la création artistique, semble bien s'être réveillé vers la fin des années 60. Les institutions, à la faveur d'une remise en question générale qui a animé la société, ont pris le relais dans le sens d'une politique de développement culturel. Et aujourd'hui on ne pourrait pas comprendre ce qu'est l'enseignement des arts plastiques (donc, ce qu'est devenu l'ancien dessin et arts plastiques, sa profonde transformation, ses objectifs et sa finalité sans un certain nombre de faits qui ont construit un nouveau paysage culturel. C'est dans ce cadre que l'on peut retrouver des éléments caractéristiques d'une tradition en arts plastiques, celle d'un vif intérêt pour la question de l'art, pour la critique, pour ce qui est art dans l'œuvre dite d'art et, pour la question plus nouvelle qui nous intéresse ici ce qui est artistique dans l'enseignement dit de l'art.

Le Colloque d'Amiens -toujours cité- qui s'est tenu en 1968*, peut effectivement être considéré comme un point de départ significatif pour ce parcours d'une trentaine d'années qui nous conduit à réfléchir aujourd'hui sur l'artistique. Dans le thème général de l'ouverture de l'école, qui a animé les réflexions de ce colloque, on peut retenir une revendication d'ouverture à l'art vivant et d'une éducation artistique contribuant à la formation de la personne par le moyen de l'art. Ce message ne sera pas oublié, et même n'est-ce à la lumière de ce message que l'on peut relire la plupart des créations institutionnelles qui se sont effectuées depuis ?

L'une des premières réponses n'a-t-elle pas été la création d'un enseignement universitaire en arts plastiques, en 1969 ? Réponse significative, par la distance prise à l'égard du système, devenu fermé, des beaux-arts, et par la prise en compte, à la fois de savoirs nouveaux avec une ouverture à la diversité de la création artistique contemporaine, selon une conception originale alors qui était d'articuler pratique et théorie. A suivi, avec cohérence, en 1972, la création de l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire, avec formation des enseignants à l'université. Dans un lieu différent, à l'éducation nationale, la création d'une Mission d'action culturelle en milieu scolaire le 31 janvier 1977**, a été l'occasion pour ses auteurs de formulations particulièrement fortes pour exprimer la direction et le sens d'une politique culturelle en direction des scolaires, où l'on peut relever, là aussi et toujours par rapport à l'idée d'ouverture, une réponse aux demandes du Colloque d'Amiens : compréhension du monde qui nous entoure ; ouvrir à l'art vivant, et pour cela créer les conditions de base du public de demain , ce qui devient dès lors une préoccupation dans le sens de la formation d'un citoyen tolérant ayant la possibilité de s'exprimer et de créer (...) avec sa singularité personnelle, tout cela permettant à chacun de se situer afin de comprendre le monde pour pouvoir éventuellement contribuer à sa transformation . En ce sens il est précisé que l'on ne peut se satisfaire de l'écart qui se creuse dangereusement entre le créateur contemporain et son public (Cette question d'ailleurs, dépasse le simple cadre de l'école : Le divorce entre l'art contemporain et son public devient une affaire d'état, L'art contemporain, Anne COQUEL) si bien qu'il devient nécessaire d'inventer une didactique de l'art contemporain. Cette incitation ne se formulait pas dans le vide, l'enseignement des arts plastiques commençait à travailler précisément en ce sens vers la fin de cette même décennie. Après une période de créativité (sur le mode: à bas les modèles, à bas les références) un recentrage s'amorçait en direction du champ artistique, des œuvres, des références en général. Ce recentrage a été explicitement formulé et dynamisé par l'inspection peu après le milieu de la décennie 80. On peut

donc comprendre que l'appel à une didactique de l'art contemporain ait trouvé un écho très fort, et une réalité, dans l'enseignement des arts plastiques dans la mesure où l'éducation artistique, pour reprendre la terminologie du Colloque d'Amiens, a toujours été comprise comme une lente construction du savoir qui demande quatre années au collège dans le cadre d'un enseignement régulier et obligatoire. Savoir qui nécessite d'inventer à travers les œuvres ou les démarches d'artistes, ce qui peut être appris et qui peut avoir valeur au-delà du caractère nécessairement contingent de l'objet considéré.

Remarquons que l'insistance portée à l'art contemporain, a pu irriter certains, comme s'il s'agissait par ce fait d'une prise de parti pour l'art moderne et actuel contre l'histoire. C'est un faux problème et cela doublement. Il ne faudrait pas perdre de vue qu'il s'agit en arts plastiques d'une pratique artistique et que celle-ci a une valeur formatrice en elle-même. Que l'on considère donc, en premier lieu, tel que nous l'avons abordé plus haut, que la pratique artistique n'est pas simplement, ou exclusivement, instrumentale au service d'autres savoirs. En second lieu, lorsqu'elle est considérée sous son aspect instrumental (en permettant d'acquérir des savoirs qui ne relèvent pas spécifiquement d'elle-même, du travail pratique, du corps à corps avec la matière), par exemple des savoirs de type culturel, il serait inexact de croire à un parti pris moderniste, en reconnaissant toutefois que l'art contemporain constitue un point d'appui très dominant.

La question est celle-ci : est-il possible qu'une pratique puisse être autre que celle de l'époque où vivent les élèves, et que par conséquent la recherche d'articulation ne se fasse le plus favorablement avec les œuvres qui entretiennent une meilleure proximité avec cette pratique ? N'est-ce pas ainsi, par l'intérêt suscité, par une curiosité développée à l'égard d'œuvres contemporaines et à l'égard de la création artistique, établir un pont pour un voyage à travers d'autres œuvres, les œuvres de toutes les époques ? Sans compter que ce voyage n'est pas à renvoyer à des lendemains lointains. L'œuvre significative d'une époque passée peut être sollicitée directement immédiatement, sans restriction, de la même manière qu'une œuvre contemporaine. L'idée à retenir est la pertinence à établir entre œuvre d'élève et œuvre d'art de référence. Si des élèves viennent de réaliser un collage ou un assemblage avec divers matériaux ou menus objets il paraît plus évident de faire appel à quelques œuvres d'un artiste tel que Kurt SCHWITTERS, par exemple, qu'à des œuvres de GIORGIONE ou de BOTICELLI (encore que tout soit à examiner cas par cas).

Retenons encore, toujours dans le texte inaugural de la Mission d'action culturelle en milieu scolaire et par rapport à la question de l'artistique qui nous occupe, la citation de Georges Braque L'art est fait pour troubler, non pour rassurer . Le propos n'est-il lui-même troublant d'admettre au sein de l'école -fait peu commun et même audacieux- ce qui est de nature à troubler les élèves ? Peut-on, en effet, parler d'art, de démarche artistique, de pratique artistique, d'enseignement artistique, si justement ne se conçoit et ne se pratique un enseignement par lequel dans lequel puisse se manifester une incertitude par rapport à la chose faite (ce qui n'exclut nullement la satisfaction), et s'éprouver un sentiment de trouble (par ce qui échappe, par la difficulté d'identification et de jugement) ? Mais à condition, s'agissant de l'institution scolaire, que le doute soit fertile, que l'étonnement soit heuristique, et donc de ne pas en rester à une situation déroutante et déstabilisatrice, ce qu'exprime encore le texte cité: ce trouble ne doit pas se traduire par un rejet né de l'incompréhension. L'institution scolaire ne peut se satisfaire de l'écart qui se creuse dangereusement entre le créateur contemporain et son public et, ajoutons aujourd'hui, tout autant qu'à l'égard des œuvres du passé. En ce sens, semblable à la démarche singulière de l'artiste qui obstinément se pose toujours la question de ce qu'il fait. Et pour répondre à cet objectif qui est de combattre l'a priori du rejet, l'élève est conduit, à faire, à s'interroger sur ce qu'il a fait, à le situer et donc à construire sa culture artistique tout au long d'un parcours qui dure, ainsi que nous l'avons rappelé plus haut, quatre ans au seul collège. Il ne s'agit donc pas seulement de produire des rencontres fugaces avec l'art, dont on sait que sans reprises, sans articulation à un projet global qui est celui d'un enseignement, ce que peuvent produire ces

rencontres occasionnelles fond comme neige au soleil. La rencontre avec l'art, avec les démarches artistiques, est d'abord le fait de l'école, au sein même de l'école, et c'est le devoir de tout enseignant d'arts plastiques -enseignant spécialisé- de concevoir son enseignement selon cet esprit, sur un registre artistique, en sachant le fertiliser -mais alors- par des rencontres, et notamment en facilitant le contact direct avec les œuvres (ce qui n'est pas l'image des œuvres), ainsi que le contact avec des artistes reconnus comme tels, qui offrent aux élèves l'exemple vivant et concret de ce qu'est la singularité d'une démarche.

Avec cette citation de Braque portée par la parole ministérielle n'était-ce pas surtout introduire à l'école la dimension artistique de l'art dans sa force d'interpellation ? Ce fait radicalement nouveau, demandait nécessairement en réponse une réflexion novatrice et l'invention d'un enseignement approprié ? C'est ainsi que l'on peut mieux comprendre l'injonction, déjà citée, d'aller vers une didactique de l'art contemporain, et c'est ainsi aussi que l'on peut mieux trouver sens à la profonde évolution de l'enseignement des arts plastiques déjà entreprise depuis le début des années 70, et qui depuis construit sa didactique au sein de laquelle se travaille aujourd'hui la question de l'artistique.

* Colloque d'Amiens: Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque d'Amiens. Mars 1968, Paris Dunod 1969

** L'action culturelle en milieu scolaire: Courrier de l'Education n° 46 du 28 février 1977

Être de son temps

Gilbert Pélissier
Inspecteur Général Arts Plastiques

" Etre de son temps ", in L'artistique, art et enseignement. Catalogue de l'exposition L'artistique organisée par l'académie de Créteil. Saint-Denis, Musée d'art et d'histoire, 5-28 mars 1994.

"Il faut absolument être de son temps". Cette injonction de Rimbaud ne peut que sonner étrangement aujourd'hui, vidée de toute charge pour l'enseignement des Arts plastiques qui depuis son origine, 1972, s'inscrit dans une tradition moderne.

Mais être moderne n'est pas faire vœu de modernisme, c'est être simplement de son temps en répondant à la sollicitation du présent. Toutes les disciplines ne le peuvent également, mais une discipline artistique telle les Arts plastiques, où ce qui se joue n'est pas de l'ordre du progrès, le doit. "Maintenant" est toujours son lieu, celui où nécessairement s'actualise la pratique artistique, et ne confondons pas l'engagement et l'aveuglement que celle-ci réclame avec les savoirs établis et l'histoire. L'école offre dans un cadre cohérent une hétérogénéité d'enseignements comme autant de facettes pour saisir, pour tenter de donner sens à cette "mystérieuse et fascinante dérobade du réel". C'est la chance de l'école d'ouvrir à une réalité plurielle et de permettre des correspondances ; c'est la chance de l'élève que pouvoir trouver, dans la diversité des enseignements qui lui sont proposés, la possibilité, par un enseignement artistique, de conduire des démarches atypiques où l'importance de l'événement, le surgissement de l'inattendu, constituent une véritable et nécessaire leçon en regard des déterminismes et des dispositifs sécurisants.

L'événement ne se programme pas et nul n'en est dépositaire mais il est des lieux d'émergences plus favorables tels les enseignements artistiques. Ils sont d'autant à cultiver tant les sociétés ont besoin de comportements aptes à saisir toutes forces d'ébranlement : multiples grains de sable, bizarreries ou faits troublants, qui fertilisent et engendrent des formes nouvelles.

Il n'est de véritables enseignements artistiques sans débordement, l'économie du ciblage n'est pas leur fort mais bien la générosité. C'est de cela dont il s'agit pour les Arts plastiques et que montre l'académie de Créteil en exposant au Musée d'Art et d'histoire de Saint Denis. Nulle obligation en effet à se manifester outre la lourdeur de la charge hebdomadaire. Et pourtant, élèves, enseignants dans un même mouvement, dans une grande dynamique, avec la volonté de l'inspection pédagogique et les encouragements de l'autorité académique ont voulu montrer ce dont ils étaient capables dans un acte gratuit, par plaisir.

Mais encore faut-il dire la qualité et souligner le registre où se situe ce témoignage d'existence et de force, car point n'est besoin d'être spécialiste pour percevoir l'ambiguïté : œuvres ou travaux ? S'agit-il d'élèves ? La relation entretenue avec le champ artistique l'utilisation de références multiples montre une appropriation jouée allègrement en toute post-modernité. Le divorce, si souvent souligné entre l'art contemporain et son public n'affectera pas cette génération. Le public sait-il suffisamment cette richesse ?

Arts plastiques et culture métisse

Gilbert Pélissier
Inspecteur Général Arts Plastiques

L'un des traits à remarquer dans l'art du XXe siècle, si l'on considère la diversité des productions, est un décloisonnement des catégories artistiques traditionnelles telles qu'elles étaient représentées par les "Beaux Arts":(Peinture, Sculpture, Architecture...).

La création artistique depuis la modernité peut être assimilée à l'exploration d'un "champ ouvert" dans lequel des productions hybrides, ou radicalement nouvelles sont apparues. Inclassables dans les catégories anciennes elles ont nécessité une invention terminologique abondante ("performance", "body art", "land art", art conceptuel", "minimal art", "pièces", "installation",...).

L'ouverture à toutes formes d'expressions, la reconnaissance de comportements artistiques les plus divers, ont brouillé les signes de repère stables et ce que l'on peut retenir pour notre propos, c'est en définitive l'abandon de la norme.

Partant de là on peut imaginer aisément que la transformation profonde du champ artistique depuis le début du siècle n'a pas été sans conséquences pour l'enseignement des Arts plastiques dans la mesure où celui-ci - comme tout enseignement - n'existe n'a de sens et de valeur que par rapport à un objet de référence. Cette remarque sommaire et très générale permettra de mieux situer l'enseignement des Arts plastiques aujourd'hui à l'école dans la perspective d'émergence d'une culture métisse.

L'histoire de cette discipline avec ses changements de dénomination témoigne d'une évolution profonde et notamment le passage, à travers le temps, de la dénomination - "Dessin" à "Arts plastiques", signifie un changement radical de l'objet d'enseignement. De l'apprentissage du dessin considéré comme une technique au service d'un certain type de représentation on est passé à une pratique des arts plastiques de caractère exploratoire, à la mesure même des démarches d'artistes.

La technique n'est plus première dans cet enseignement, elle n'est plus le préalable du travail artistique. Son autorité qui était celle de la tradition, redoublée à l'école par la fonction de transmission, s'est dissipée dans une sorte de diffraction. La technique ce sont désormais les techniques innombrables, techniques qui s'inventent dans des démarches particulières qui sont celles de la pratique des arts plastiques.

Passage, en effet, de l'apprentissage d'une technique normative à une pratique où des manières de faire s'inventent. Fils mêlés. Pratiques de "bricolage" dans lesquelles, toutes proportions gardées, élèves et artistes paraissent se trouver dans une posture semblable. Arrangements, assemblages, collages, récupérations, détournement, clin d'oeil aux œuvres, citations, travail sur l'image ... On emprunte sans vergogne et tous les coups sont permis dans une permanente confrontation à l'art contemporain. Le métissage est la règle de jeu pour des productions à chaque fois souveraines.

Souveraines elles le sont, parce que, visiblement, ou aussi imperceptiblement que ce soit, elles livrent ce qu'est l'élève dans sa totalité indivisible."Originales" ou "stéréotypées" mais toujours singulières, elles signalent, plus qu'elles ne signifient, où en est l'élève dans ses moyens et dans son rapport au visible. C'est parce que les Arts plastiques constituent un "détour" -déjouant la censure- parce qu'ils ne permettent pas de lire clairement, "à livre ouvert", qu'ils rendent possible et accueillent cette expression.

L'élève est invité à agir d'abord, à partir de propositions ouvertes, et à réfléchir ensuite sur ce qui a été produit. "Ce qui doit être appris n'est pas préalablement précisé car ce n'est pas l'homogénéité des réponses qui est visée mais la diversité".

"Réfléchir sur le travail ne se fait pas par référence à un standard unique, mais par une réflexion sur ce qui a été produit afin d'en percevoir l'originalité et la signification. La production sera donc une surprise pour les élèves et l'enseignant". La classe sans son entier poursuit cette démarche. La diversité des productions et la diversité des points de vues des élèves sur ces productions constituent une condition nécessaire de la méthode de cet enseignement car l'échange verbal sur ce qui a été fait en réponse à une même situation de travail, permet de confronter les points de vue, de percevoir des analogies, des différences, des contradictions, des recoupements. La classe ainsi fonctionne comme un système de différences dont les interférences favorisent les émergences éclairantes dans l'élaboration du savoir.

Cette démarche d'approche globale du réel, ne se réduit pas à l'enregistrement d'un simple jeu des différences qui renverrait l'élève à un monde définitivement morcelé dans lequel chacun cultiverait sa différence.

Bien au contraire, cette démarche, qui se construit avec les apports de chacun, vise bien à faire émerger des points de cohérence, elle n'a pas pour visée implicite l'éradication des différences.

Dans cette manière tâtonnante, où se cherche la signification de ce qui a été produit par les élèves -tout comme dans la création artistique on s'interroge sur les nouvelles créations aucun des acteurs n'abandonne son identité.

Ainsi, l'inter culturalité ne se thématise pas. Elle ne se traite pas en exercices particuliers, ou explicites, aussi judicieux soient-ils. Elle s'éprouve dans une mise au travail commun dans des explorations communes.

Une action culturelle en milieu scolaire est créée en 1977 au ministère de l'éducation nationale. L'un de ces axes de travail affirmé est une "didactique de l'art contemporain". Le Directeur de Cabinet du Ministre de l'Education, présentant cette mission n'hésite pas à déclarer "que l'art est fait pour troubler, non pour rassurer". Que l'art soit fait pour troubler, s'agissant d'art contemporain, et que celui-ci soit objet d'étude reconnu à l'école, voilà que est nouveau et certainement audacieux, car l'école n'a pas pour vocation de troubler, de dérouter les élèves, mais bien au contraire, s'appuyant sur un corpus de connaissances établies, de transmettre avec certitude et de rassurer. On peut donc percevoir par ce propos officiel une sorte d'effraction dans le domaine du savoir enseignable et un nouvel espace ouvert à l'enseignement. Cet espace de la rencontre avec l'art et la création artistique est précisément celui où se situe actuellement l'enseignement des Arts plastiques dans l'enseignement général.

La rencontre avec ce qui trouble, avec ce qui est étrange et, plus profondément, avec ce qui est "étranger", sous la forme plurielle que revêt l'art du XXe siècle, est le lieu par excellence de l'apprentissage de nouveaux comportements sociaux. Car ce trouble qui naît de l'incompréhension ne doit pas se traduire par un rejet, le rejet de l'"autre": Les enjeux des enseignements artistiques à l'école sont bien là.

Ni rejet, ni réduction. Ne pas succomber inversement à l'illusion de l'assimilation de l'oeuvre d'art dans le registre clair des savoirs. La position d'altérité de l'art maintient les œuvres comme référence dans une confrontation nécessaire et inépuisable. Elle permet des interpellations fécondes et le désir de connaissance, désir de l'"autre".

La pratique d'exploration, qui ouvre à la diversité, et celle de la confrontation -selon le type de démarche ci-dessus abordée- favorisent l'interrogation personnelle "antidote" des déterminations qui pèsent sur la vie sociale et moyen de lutte contre les a priori qui gouvernent le plus souvent la vie de l'esprit! Et c'est bien là, pour répondre à la question que pose ce séminaire, participer, au lieu où nous sommes -l'école- à l'émergence d'une culture ouverte en regard de la culture métisse que propose d'Art du XXe siècle.

Au-delà de l'image, les œuvres

Gilbert Pélissier
Inspecteur Général Arts Plastiques

Mesure-t-on l'ampleur des apports de l'enseignement des Arts plastiques depuis ces dernières décennies ? Apports de toutes sortes, touchant à la matérialité, à l'instrumentation avec des nouveaux modes de production de l'image, apport de connaissances dans le domaine pédagogique et dans les approches de l'art, mais aussi et d'une manière décisive apport documentaire par l'image qui ouvre à la diversité des œuvres.

Mais l'intérêt incontestable de l'image dans ce domaine demeure ambivalent par rapport à la question centrale qui est de voir les œuvres. L'œuvre et le musée ont à cet égard nécessairement des tâches respectives.

Un peu de mémoire. Au début des années 50, l'enseignement des Arts plastiques pouvait disposer, selon le lieu, de quelques moulages en plâtre dont les lycées étaient dotés, frises, bas-reliefs, bustes, têtes, allant de l'Antiquité au XIX^e siècle et de volumes simples : cube, pyramide, cône, cylindre. Le dessin d'observation mobilisait la majeure partie des activités s'appuyant, outre les modèles cités, sur des objets usuels ou des éléments naturels, isolés ou groupés, disposés en "nature morte". Drapés, torchons à carreaux, pichets, fleurs et fruits, branchages et feuilles de marronniers étaient quelques-uns des éléments d'un répertoire inoubliable pour les générations de cette époque. Traités en noir ou à la gouache ces modèles n'avaient de sens que par rapport à d'inévitables et très nombreux exercices dits "de base", sur le gris, les dégradés, le mélange des couleurs, etc., dont ils constituaient en quelque sorte l'"évaluation" - avant la lettre - soit la vérification de la maîtrise technique acquise.

Cet enseignement avait sa logique et sa cohérence. L'"image" n'était pas un manque, elle n'y avait pas sa place. Une quarantaine d'années, soit à peu près la durée de carrière d'un enseignant, nous sépare de ce moment qui paraît déjà si archaïque.

Alechinsky, Bonnard, Chardin, Dürer, Giacometti, Klimt, Matisse, Oldenburg, Picasso, Rodtchenko, Soulages, Tal-Coat, Viallat... sont aujourd'hui dans la classe, du moins leurs images. Références, selon le cas, ou incitation, matière du travail, objet d'étude ou d'analyse, les œuvres sont sollicitées diversement pour répondre aux besoins de l'enseignement, tant dans son aspect pratique que dans sa dimension culturelle.

Oeuvres de toutes époques, art contemporain et création actuelle sont là, disponibles par la vertu de la quadrichromie, de la diapositive, du film, de la vidéo et maintenant du vidéodisque. Sans qu'il ait été besoin de directives, l'image silencieuse a déconstruit un ordre. Duchamp, Pollock, Andy Warhol, ont irrésistiblement refoulé les tabourets et boîtes d'allumettes en perspective, les torchons et les cruches... peu de dire que l'image d'œuvres d'art constitué un apport. C'est l'objet même de l'enseignement des Arts plastiques qu'elle a changé en dressant, à la manière d'une constellation, les repères scintillants d'un vaste champ référentiel. Etait-il possible de demeurer impavide en tant qu'enseignant de cette discipline face à la présence d'œuvres, innombrables, devenues visibles par l'image ? Comment résister à la fascination produite par cette diversité et à son attrait sur la pratique ? Peut-on imaginer un travail d'Arts plastiques demeurant inchangé dans sa manière de faire, insensible à cette vaste confrontation ? La «frénésie neuve des images», que révèle Foucauld dans la "Peinture photogénique" c'est précisément cela, c'est le déclenchement d'une nouvelle manière de faire, d'une pratique hybride de l'image provoquée par la photographie dans les années 1860-1880. "C'était le temps de la circulation rapide des images entre l'appareil et le chevalet, entre la toile, la plaque et le papier - impressionné ou imprimé ; c'était avec tous les nouveaux pouvoirs acquis, la liberté de transposition, de déplacement, de

transformation, de ressemblances et de faux-semblants, de reproduction, de redoublement, de truquage..."

Le nouveau pouvoir acquis par l'enseignant d'Arts plastiques, c'est l'appropriation dans sa pratique du pouvoir stimulant et transformateur de l'image qui réagit sur les formes artistiques traditionnelles. Sa liberté s'exerce par la possibilité de se déplacer dans un vaste réseau de références en traçant des cheminements qui lui sont particuliers, en établissant des rapprochements, en produisant des confrontations inédites, ou encore, d'une manière plus gourmande, en "broutant" à travers le vaste champ de référence tout comme "dans l'oeuvre d'art, des chemins sont ménagés à cet oeil du spectateur en train d'explorer comme un animal pâture dans une prairie".

Les œuvres d'art innombrables par l'image, par la quantité d'images, sont aussi devenues proches et familières. Mais plus subtilement le rapport entretenu avec les œuvres ne s'est-il progressivement perverti sous l'effet qualitatif des techniques de reproductions qui, certains l'ont souligné, "ont atteint à un tel niveau qu'elles vont être en mesure (...) de s'imposer d'elles-mêmes comme des formes originales d'art" ? N'y sommes-nous déjà ? On mesure le chemin accompli depuis la reproduction en noir qui établissait une distance et signifiait clairement que l'on prenait appui sur cet objet image pour prendre connaissance de l'œuvre, pour l'imaginer; la trichromie encore, dans sa relative imperfection colorée, laissait une chance de ne pas perdre tous repères. Depuis, le progrès technique tend à effacer la reproduction comme reproduction et à faire goûter directement la réalité qu'elle propose; l'image ne s'interpose plus comme un objet approximatif entre l'œuvre et les spectateurs, si bien que connaître une œuvre ce n'est souvent que connaître sa reproduction. En dépit du seul rapport analogique qui les lie, la radicale différence de l'œuvre et de l'image est tout au plus perçue comme un écart et non comme un changement de nature.

Ce comportement illusoire est à repérer chez chacun, en tous lieux et parmi les moins suspects. Dans les examens et concours en Arts Plastiques, par exemple, dont l'enjeu est le savoir en la matière, analyser une œuvre d'art c'est analyser une image, imprimée ou projetée. Les candidats ont-ils vu l'œuvre elle-même? Situation étrange car nul n'est aucunement victime d'un malentendu; chacun sait, intellectuellement, et vit cette fiction comme au cinéma, ou comme l'on sait que l'on est mortel sans que cela vienne troubler l'ordre des choses, c'est-à-dire cet ordre de relation et sans que cela ne paraisse avoir une quelconque importance.

Les œuvres existent pourtant, et leur seule existence de fait artistique ne nécessite rien d'autre que d'être vues.

On imagine déjà ce que peut attendre du musée, pour ses élèves et pour lui-même, l'enseignant d'Arts plastiques. Voir les œuvres, les rencontrer dans le musée réel et non plus dans celui fictif, constitué, peuplé et saturé de reproductions. Attente si évidente qu'elle paraît banale et relever d'un acte simple.

Or, la rencontre n'est qu'un espoir, qu'une hypothèse, car tout empêche de voir. L'œuvre d'Art ressemble trop à sa reproduction. Celle-ci fait perdre par le "déjà-vu" ce qui rendait jadis l'œuvre d'art désirable. La communication de masse a réduit la distance. Mais aussi, différemment, méfions-nous du souci louable et empressé de ceux qui ont pour tâche de faire voir, comme si cet acte, voir, pouvait résulter d'aimables pressions ou de dispositifs de médiations ingénieux et ne relevait aucunement du désir. Je peux certes regarder si on me le demande, enregistrer cette diagonale et la "géométrie secrète" de ce tableau, suivre le chemin que l'on trace pour moi, faire ce parcours muséal, saisir ce que l'on me dit, lire une fiche, et sollicité je puis - qui sait ? - émettre des remarques "fraîches et naïves" qui enrichiront mes voisins d'une "approche plurielle"...

Mais que l'on comprenne bien ce que signifie "rencontre" ; "Ne prépare pas tes joies, ou sache qu'en son lieu préparé te surprendra une joie autre. Que n'as-tu donc compris que tout

bonheur est de rencontre et se présente à toi, dans chaque instant, comme un mendiant sur la route".

Laisser l'occasion et le temps de la rencontre, laisser le temps pour que puisse se faire jour la moindre question, question de détail, le "rebut de la lecture" - selon Freud - révélant la relation particulière et personnelle à l'oeuvre. Sait-on seulement comment on voit l'oeuvre? Qui va "voir" et le dire à ma place, comme s'il existait un quelconque statut du commentaire de l'oeuvre d'art ?

L'oeuvre doit être unique pour celui qui la perçoit et susciter le désir de vouloir, au-delà de la satisfaction immédiate, "approfondir les raisons de sa jouissance", tel que l'avait bien saisi Paul Valéry, et non voir se combler par avance ce désir par le discours commun explicatif.

Retrouver paradoxalement la "distance" en étant au plus près de l'oeuvre, à son contact direct. Que peut dire, en effet, d'aussi exemplaire le musée, sinon que les oeuvres sont dans un espace inaccessible : on ne touche pas aux oeuvres ! Inaccessibles au toucher, non manipulables, inaccessibles par ce que non "manipulables". La métaphore est-elle bien saisie ? Rompre ainsi le rapport de proximité établi par les images, buter sur le non-sens, sur l'immobilité frontale, sur l'épiderme, le grain et la chair, les épaisseurs, la brillance, la matité, se perdre dans la couleur et le détail... là où les savoirs se défont devant l'évènement du "figural".

Car "s'approcher fait le jeu de l'éloignement (...). Le jeu du lointain et du proche est le jeu du lointain; tous deux in situés, insituables, jamais donnés dans un lieu et un temps, mais chacun son propre écart de temps et de lieu". S'approcher corporellement, s'éloigner, avancer, se décentrer, s'approcher davantage, régler des distances selon un ballet où se joue le global et le local; pas seulement le global, pas seulement le local, mais un va et vient incessant où le regard rapproché se perd et se noie entre choses perdues, donc le sens, et s'épuise dans une fascination qui se retourne sur le global et l'irradie...

Le musée n'est-il pas le lieu spécifique qui institue la distance? La muséographie le dit en terme d'espace et de respiration par le blanc. Le blanc entre les oeuvres est un silence qui induit l'écoute, mais c'est ici avec les yeux que l'on touche. Le point de résistance est bien là, car les oeuvres sont aujourd'hui bavardes, ou plutôt tout bruisse autour d'elles; elles sont devenues objet de "lecture", qui recherche le sens, comme dû, et bien vite trouve le cliché. La résistance du signifiant, force opaque, avec sa particularité irréductible au concept signifié, n'est-il l'un des apports irremplaçables que peut procurer le musée pour signifier que les oeuvres d'Arts plastiques sont à "voir"?

Tomber en arrêt devant ce vert jamais vu, ni jamais nommé - innommable - du "Balcon", indissociable d'une matière et d'une manière, perçu dans l'espace réel du travail de la brosse, c'est, dans une relation singulière, percevoir le caractère unique de l'oeuvre, c'est la soustraire, selon Mallarmé, à "l'universel reportage".

Mais "voir" ne relève pas d'une injonction, ni aucune action volontariste -école, action culturelle - ne peut se satisfaire d'un simple, et peut-être improbable, espoir de "rencontre", et de croire en quelque révélation soudaine au contact ponctuel avec l'oeuvre, comme autrefois les rois par contact de la main guérissaient des écrouelles.

L'école sait bien que c'est par un enseignement méthodologique, sur un long terme, que l'on peut accéder à une véritable culture. Percevoir ce "vert" tout autant qu'un balcon, être saisi par ce vert, percevoir ce geste du vert sur le plan, consentir à cette invitation, plutôt que voir les barres de métal d'un balcon, c'est faire basculer l'anecdote du sujet dans la peinture et le pictural dans l'artistique - car ce vert n'est même plus vert, on le perçoit enjeu et signe de modernité - ce comportement presuppose une éducation, soit un long parcours et de nombreux détours car l'attitude perceptive qui permet de saisir et de relever ce "quelque chose" à la dignité d'un "fait" ne peut être que le produit d'un apprentissage long et patient, d'une construction, et non le résultat immédiat d'une maïeutique passagère.

Jamais d'immédiateté dans l'apprentissage, dans tout apprentissage, ni de savoir ponctuel qui ne fonde comme neige au soleil, sauf l'illusion; jamais d'enseignement qui ne vaille sans

s'éprouver dans une réalité. L'accession aux œuvres d'art suppose une construction, produit d'un détour, d'une "obligatoire distance" et d'un accueil qui ménage la rencontre, qui est l'art de ménager la rencontre et l'invitation à goûter.

Le musée n'est-il le lieu privilégié de l'accueil pour ménager cette délicate rencontre avec ce qui est de nature à "troubler" et qui peut être source de rejet? N'est-il le lieu où s'acquiert un certain type de savoir, un comportement, qui ne résulterait pas d'une construction, au sens didactique, mais d'une imprégnation, d'un savoir en quelque sorte complémentaire, où dans une réalité particulière se cultive un art de la nuance, savoir différent du savoir construit mais par lequel s'éprouve, s'enrichit et s'exhausse celui-ci. Lieu des œuvres, et non celui de l'image des œuvres ni de la fiction didactique nécessaire à l'école, nous redouterions que, paradoxalement, pris au piège de son efficacité nouvelle, le musée ne redouble l'école, ne devienne l'école et que ne s'hypostasie la problématique de la relation école musée ; celle du ponctuel et du continu, de l'imprégnation et de la construction, de l'action culturelle et de l'enseignement.

Ainsi, chacun, école et musée, mais chacun d'une certaine manière, risquerait l'inaccomplissement de ce qu'ils visent communément.

L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution.

Christian Ruby *

L'interrogation a porté sur la tentation esthétique et culturelle contemporaine. Cette tentation se déploie dans le champ politique (cf. le thème : l'art et la fracture sociale), dans le champ théorique (cf. le tournant esthétique de la pensée philosophique), dans le champ pédagogique (cf. le discours ministériel, les directives, voire les souhaits d'enseignants tentés d'y puiser un nouveau modèle éducatif). Loin de chercher à valoriser ou à péjorer cette tentation, l'accent a été mis sur l'analyse des choix de cette politique de réenchantement du monde par la culture et les arts. Cette politique trouve, en effet, une partie de sa justification dans une société tertiarisée (services, publicités, divertissements), dans laquelle les "jeunes" cherchent par tous les biais possibles à échapper au travail industriel, et aiment à croire qu'on peut les y pousser. Cette politique a sa source dans une société fragmentée (socialement et culturellement) prête à faire valoir de l'unité à tout prix, fût-elle celle d'une simple coexistence. Ce choix puise sa vigueur dans la disponibilité d'une foule d'œuvres culturelles, remises entre les mains des médiateurs culturels, par une pléthora d'artistes formés dans des Ecoles d'art et de culture. Il dessine, enfin, les traits d'un culte culturel, en dégageant des significations de l'impératif de faire notre deuil d'anciennes valeurs de lien – la Patrie, la Nation, l'Histoire, etc. -, mais en s'attachant à substituer des valeurs esthétisées aux anciennes valeurs plutôt qu'à aider au deuil de ces valeurs et à l'invention d'un monde absent de tout enchantement. Ceci mis au jour, il convenait alors de se demander comment sortir de la situation. Et avec l'aide de quoi ? Par exemple, l'art contemporain dans sa dimension d'exercice de l'interférence.

* Christian Ruby, Docteur en philosophie, enseignant (Paris). Dernier ouvrage paru : *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution.

Christian Ruby *

Une formidable bataille se déroule dans le cadre scolaire, et par ailleurs autour de lui. Cette bataille est celle des médiations culturelles, esthétiques et artistiques, voire scientifiques susceptibles de s'opposer tant à ceux qui veulent s'approprier du temps de cerveau disponible qu'à ceux qui veulent entraver la possibilité pour chaque citoyenne et chaque citoyen de devenir sujet en bloquant les personnes dans la seule consommation, en naturalisant les situations dites identitaires, ou en inculquant l'indifférence et l'opportunisme.

La philosophie a évidemment son mot à dire dans cette bataille. D'autant que, pour s'opposer, dans l'école, à ces manières de coloniser les esprits, de nombreuses propositions sont faites, publiées, discutées. Il convient donc de préciser philosophiquement selon quels critères on les discrimine.

Parmi ces propositions, celle qui présente l'éducation esthétique et artistique comme la ressource principale d'une relève pédagogique destinée à ramener la paix dans la société et dans l'école, parce qu'on lui attribue la vertu de ménager des repères pour les élèves, d'apporter des solutions à l'échec scolaire, de favoriser la régénération des disciplines, d'être moins une discipline qu'une éducation d'emblée transversale,...

Mais, si une telle éducation, même plus ou moins bien cernée, contribue certainement à définir un bien commun qui échappe à la rentabilité et à la logique économique du marché, il nous semble que nous pouvons et, à certains égards, devons nous méfier de ce qui se donne ainsi comme une solution, sous couvert, il est vrai d'une volonté de restauration de hautes ambitions assignables à la culture et aux arts.

La tentation esthétique.

En contournant l'énoncé du problème par une solution apparemment « évidente », il nous semble que beaucoup cèdent à une tentation esthétique et culturelle, ou encore à une tentation communicationnelle dont l'impact, sur la société, l'école, la culture et les arts (sur la manière de les concevoir et de les diffuser), n'est pas celui qu'on croit, malgré l'appel à de hautes justifications. Traversée par une bonne volonté certaine, cette tentation enveloppe plutôt en elle le déploiement d'un régime social et politique consensuel qui ne règle rien du tout sur le plan politique, qui ne résout pas les problèmes pédagogiques, qui instrumentalise plutôt la culture et les arts au nom d'un sens commun perdu et contribue, dans la tête des élèves, à la valorisation d'un modèle d'existence que nous aimerais appeler, par trait d'humour, le modèle Harry Potter (du nom de ce « dernier » des « romans de formation » si l'on veut) : « c'est magique », il y a les « bons » et les « mauvais »,... Tout ceci coïncidant fort bien avec le modèle en cours d'esthétisation de la société, c'est-à-dire avec le *statu quo*.

Qu'en est-il précisément de ce modèle ? Quels espoirs sont fondés en lui ? Quelle légitimité peut en soutenir l'émergence dans le cadre pédagogique, mais aussi dans le cadre politique ? Telles sont les questions auxquelles il est important de répondre.

Si, dans la société contemporaine, il est clair qu'est dévolu à la sphère de la culture et des arts, et surtout des arts contemporains, le soin de devenir le lieu potentiel de redéfinition des conflits sociaux et politiques, quels problèmes le renouveau de l'éducation esthétique et artistique, sous domination du modèle esthétique, est-il censé résoudre ? Donne-t-on cette éducation pour un recours (afin que cette éducation nous « sauve » des violences actuelles) ? Souhaite-t-on la voir

renouveler l'ancien appel à l'émancipation (selon la version des Lumières) ? Ouvre-t-elle une voie sur le chemin de constitution d'une vie meilleure ? Veut-on faire participer les formes artistiques à la redéfinition d'un commun, après la perte de crédibilité des grands récits ? S'agit-il de redéployer un idéal d'individu voué à l'immédiateté d'expériences diverses ?

Une chose, du moins, est certaine. La revendication d'une éducation esthétique et artistique amplifiée, reconduite ou réformée, ne saurait renvoyer seulement à celle d'un contenu à déterminer (en termes de « programme »), ou à une délimitation technique (quels moyens utiliser, où, quand ? quel nombre d'heures requérir ?), voire à des innovations techniques.

La question est bien celle du véritable objet de toute forme d'éducation et d'enseignement général de nos jours, de la situation particulière d'une telle éducation esthétique et artistique dans ce cadre, de sa définition, de ses relations avec les autres disciplines, dans l'édifice scolaire. Elle est aussi celle de ce que cette éducation ou cet exercice de la culture et de l'art, quel que soit l'objet d'appui, promet.

Le modèle esthétique.

Cela étant, sur tous ces plans, nous ne travaillons pas à partir de rien. Nous pensons, le plus souvent, sans en avoir pleinement conscience, à partir d'un héritage (lui-même peu interrogé). Ce dernier est, d'ailleurs, profondément inscrit dans les institutions et les discours pédagogiques soutenant nos démocraties parlementaires. Il s'agit d'un héritage de pratiques et de théories portant sur la place de la culture et de l'art dans une éducation démocratique, sur sa place dans la formation du citoyen (et plus tardivement de la citoyenne).

En effet, il n'est pas impossible d'affirmer que, depuis le XVIII^e siècle, l'idée d'une éducation esthétique n'est séparable ni de celle d'une éducation civique, ni de celle de toute autre forme d'éducation. La question qui a permis de la forger, et qui par conséquent la gouverne, est la suivante : afin d'obtenir une véritable émancipation du citoyen et de l'homme, ne convient-il pas de changer sa manière de sentir ? Et la réponse à cette question ne fait pas de doute. Elle consiste en cette affirmation : en changeant sa manière de sentir, on obtient un "bon" citoyen. Aussi s'agit-il bien d'une question « esthétique », puisqu'elle nous renvoie à la sensibilité et aux relations, historiquement construites, entre les arts et la sensibilité ou le goût.

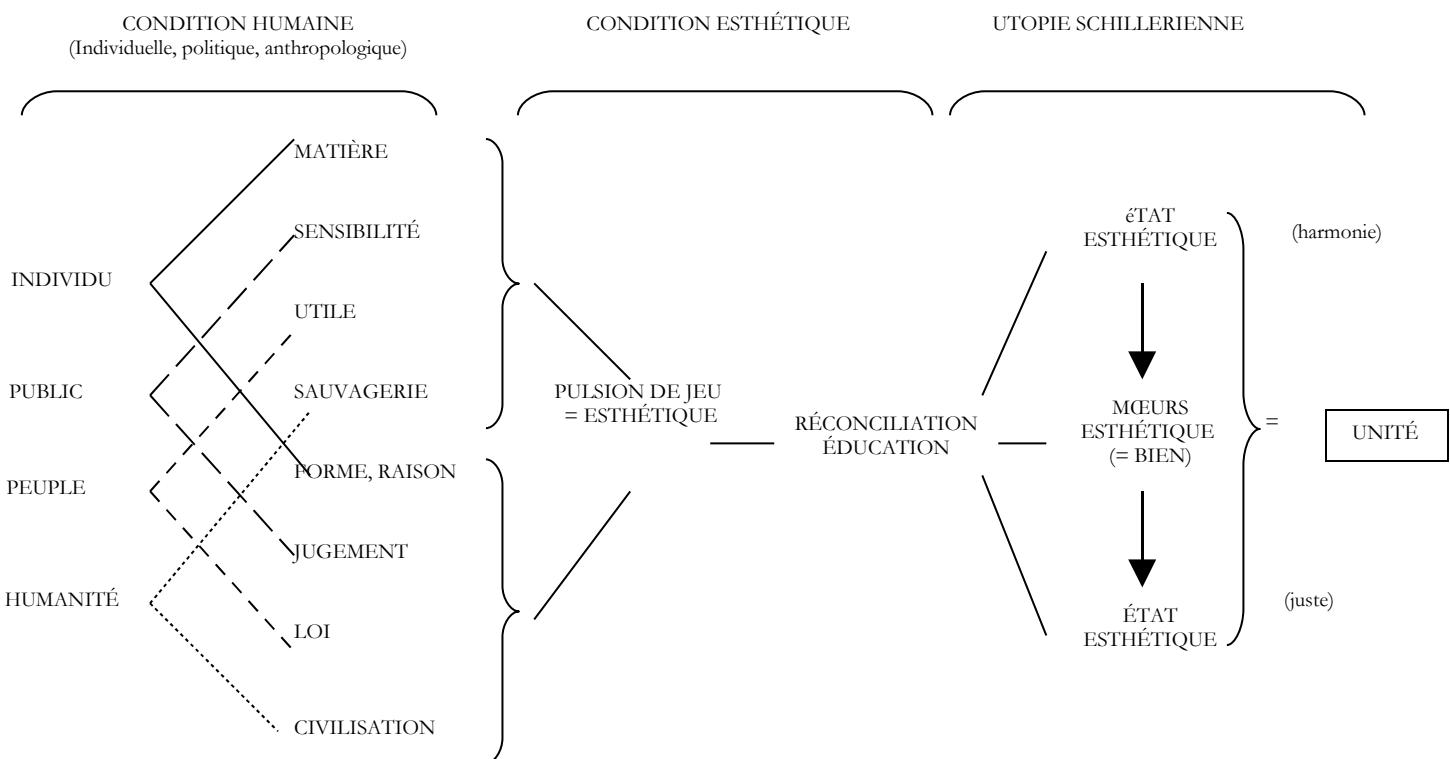
L'éducation esthétique et artistique est classiquement placée sous le titre d'une promesse : promesse du meilleur, d'une excellence ou d'une réconciliation. Cet héritage a, dans le même temps, forgé une conviction, très largement répandue parmi les professionnels de la politique, de l'éducation, de la culture et les artistes. Cette conviction traduit l'espoir que les arts peuvent contribuer à l'éducation des hommes et des femmes. Ils peuvent les aider à trouver des capacités ou des ressources d'action et peuvent les orienter vers un horizon commun.

Cet héritage trouve sa figure majeure dans le modèle de réflexion élaboré par le poète et philosophe allemand Friedrich von Schiller (1759-1805 ; les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1794)), qu'on n'a pas cessé de citer depuis cette époque sous des modes et des titres divers, afin de défendre en particulier l'idée d'une éducation esthétique centrale, nécessaire, dans la formation des citoyens.

Cela étant, chez Schiller, la question n'est pas seulement celle d'un recours éducatif à l'art et à la culture. Elle est vraiment celle de concevoir la centralité de l'éducation esthétique, à partir de l'idée selon laquelle l'esthétique et les arts facilitent les belles moeurs (des individus, des publics, des cités et des peuples). L'éducation esthétique aurait donc pour propriété d'élever l'individu, un public, un peuple, ou l'humanité à l'unité de soi-même. En chacun de nous, elle permettrait d'élever le multiple auquel nous voulent nos désirs et la consommation à l'unité du sujet enfin libre. Par conséquent, l'éducation esthétique réconcilie l'être humain avec soi-même, en transcendant ses tensions internes (l'opposition sensibilité/raison ou désir/forme), elle réconcilie la cité, par-delà les divergences des classes sociales, en lui donnant la « belle » forme d'une cité harmonieuse et libre.

L'être humain est primordialement un être divisé (multiple : sensibilité et raison) et par conséquent violent. Mais, en rencontrant des œuvres d'art, quelque chose s'éveille en lui, qui, développé par une pulsion esthétique, dite pulsion de jeu, lui permet de s'élever, par la moralité et la liberté, à l'unité de soi et à la paix. Alors l'être humain cultivé, donc esthétisé (élevé), devient libre, puisque l'esthétique « a pour fin de cultiver la totalité de nos forces sensibles et spirituelles en les organisant le plus harmonieusement possible » (Lettre 20). Il entre dans un état esthétique qui se traduit ensuite en la constitution d'un Etat esthétique. Précisons encore que ce qui arrive à l'individu peut, selon les mêmes processus, arriver à la société, et à l'humanité (par extension de l'individu au public, du public à la cité, et de la cité à l'humanité), pour peu que se forme un Etat esthétique susceptible d'imposer à tous une formation par la culture et l'art.

Le schéma ci-après résume le développement de Schiller.



FRIEDRICH VON SCHILLER, Un système d'homologie pour une utopie politique.
(Source : Christian RUBY)

Ce sont ce schéma de pensée (l'éducation par l'art), les partages auxquels il préside ou remédie (sensibilité/connaissance), et les différenciations qu'il fortifie (culture cultivée et sous-culture), assez adéquats aux perspectives historiques citées, qui, de nos jours, font derechef le lit d'une revendication nostalgique exacerbée. Cette dernière tourne autour de la centralité nécessaire de l'éducation esthétique et artistique, dans le cadre social et dans le cadre scolaire. Cela étant cette perspective, élevée au rang d'une croyance en les vertus de l'art, diffusée et réémergente de nos jours, en France, ne peut pas fonctionner de la même manière. Ce modèle ne peut plus faire l'impasse sur de nombreux problèmes :

- La perpétuation du dualisme sensibilité/pensée ;
- La manière dont on érige socialement des œuvres culturelles et artistiques précises en modèles auratiques de référence ;
- Les conditions de construction et de réception des œuvres « majeures de l'humanité » ;

- La présupposition selon laquelle tout un chacun détient les mêmes compétences culturelles pour accéder à l'art ;
- L'implication du modèle sur la recherche de modes de canalisation des contre-réactions : projets coercitifs et hygiénistes, pédagogies de l'incitation, suggestions de mimétisme, encouragements à « l'ascension » ou à « l'élévation » sociale et culturelle ;
- La non-reconnaissance de ce qui dans la foule affole, l'iniforme, le vulgaire, la contagion, et qu'on oppose aux normes de la forme, du cultivé et de la retenue, et la manière dont on juge de « l'absence d'éducation » des uns et des autres.

L'Etat esthétique.

Cette liste n'est évidemment pas close. Elle indique simplement ceci. La répétition aveugle du même modèle nous enferme dans une conception du monde qui est sans doute périme. Au demeurant, l'Etat esthétique que Schiller appelle de ses vœux, pour être la solution des drames de son époque, correspond à la forme d'Etat qui est notre et aux réifications auxquelles elle procède.

Cela signifie-t-il qu'il ne faille rien faire, qu'il soit vain de repenser l'éducation esthétique et artistique, que les expériences pédagogiques tentées par les uns et les autres soient vouées à l'échec ? Certes non. Mais il est sans aucun doute important de penser correctement les projets élaborés, afin de ne pas les laisser se perdre dans la réémergence et le redéploiement actuels d'un modèle esthétique généralisé d'une société esthétisée, apparemment critique, mais qui nous égare dans des instrumentalisations et des réifications.

L'imposition de ce modèle est désormais liée au développement de l'Etat esthétique qui est pour nous une réalité, alors qu'il constituait, répétons-le, un projet pour Schiller. Un Etat esthétique ? C'est-à-dire, en première approche, un Etat pour lequel les arts et la culture sont devenus un recours, une nouvelle forme religieuse, et un simple mode de communication destiné à renforcer un consensus social et politique fondé sur la seule juxtaposition des individus.

En sacrifiant les projets d'éducation esthétique et artistique aux doctrines et directives de l'Etat esthétique, nous les perdons dans les nouvelles normes sociales dans lesquelles l'opérativité de la culture et des arts est mise à contribution dans les systèmes de médiation afin de donner à chacun matière à fabuler, à dresser des petits récits sans conséquences. Et cela, évidemment, tant au détriment de la puissance critique des citoyennes et des citoyens, qu'au détriment de la puissance critique des œuvres. L'œuvre est alors consommée, appelée à faire œuvre utile. Encore cela ne signifie-t-il pas que les œuvres soient à l'aise dans ce système et s'y plient complètement. En tout cas, elles *servent* dans les nouvelles conceptions des politiques culturelles et/ou de la politique éducative.

Pourquoi l'art serait-il particulièrement une *valeur* éducative et l'éducation d'ailleurs aussi une *valeur* ? Les problèmes politiques ne peuvent-ils être résolus que par la voie esthétique ? Sommes-nous certains que la beauté seule conduira l'homme jusqu'à la liberté ? De quelle liberté parlons-nous ? L'art a-t-il réellement ce pouvoir de reconstruire l'harmonie et l'unité politiques perdues, si d'aventure elles sont perdues (ce qui suppose qu'elles aient été) ?

D'autres principes d'éducation.

Il nous semble que nous pouvons penser et procéder autrement. Nous pensons même que cela peut constituer le véritable objectif d'une réflexion pédagogique actuelle portant sur l'esthétique et l'artistique : apprendre à faire la critique de l'Etat esthétique, la critique des grands récits sans tomber dans l'individualisme, la critique de la panesthésie médiatique (de la pénétration des médias dans les structures psychiques et sociales) et du modèle esthétique d'éducation.

Une œuvre de culture, ou une œuvre d'art, n'est ni une chose (qu'on pourrait se contenter d'approcher par des connaissances techniques ou « historiques ») ni une valeur (qu'on devrait

célébrer) ni un objet de communication. C'est une proposition qui est adressée aux personnes et aux citoyens afin que leur sensibilité ou leurs relations soient interrogées et qu'ils trouvent leurs propres règles de conduite dès lors qu'ils se lancent dans des « exercices de soi » appelés par les œuvres. Une œuvre est un moment dans une interférence, au sein de laquelle chacun se trouve mis en question aux fins de transformation culturelle de soi. La culture ne saurait donc sanctionner la victoire de l'immédiateté de la chose, la victoire de modèles à imiter ou la victoire de modèles nationaux. Œuvrer consiste moins à éléver des prétentions universelles à la validité qu'à construire des propositions susceptibles de structurer des oppositions et des différends promoteurs.

À ce titre, le moment de l'art contemporain, qui devient une référence essentielle de l'analyse d'une éducation esthétique et artistique envisageable, ne correspond à rien d'autre qu'à ce moment où la question du spectateur demeure de moins en moins celle de l'accommodation rétinienne ou de l'enfermement dans la contemplation. Le spectateur contemporain, d'un art contemporain qui n'est pas obnubilé par les objets, qui est aux antipodes de l'objet d'art isolé et auratique, d'un art qui récuse donc la réification de la relation sujet-objet, est conduit à se libérer définitivement de la régulation esthétique, dans la mesure où cette dernière rend le spectateur incapable de se reconnaître comme présence sociale, le fige dans un espace artistique intouchable, et laisse croire que seuls des objets peuplent le monde de la culture. Nous avons cru pouvoir discerner dans ce dernier moment l'émergence d'une problématique de l'interférence, opposée à celle du consensus imposée par l'esthétique.

Dès lors, l'interaction entre la conception d'une éducation culturelle et artistique et l'art contemporain permet sans aucun doute de redéfinir un certain nombre d'exercices possibles à mettre en jeu dans le contexte contemporain de la réception des œuvres. Par conséquent aussi dans le contexte de l'école.

Premier exercice : que chacun accepte de se mettre en jeu, à certains moments de son existence, dans le rapport moins avec une personne, qu'avec une œuvre, apparemment moins exigeante, en réalité plus difficile à rencontrer et à côtoyer. À cette fin, chacun doit accepter de s'ouvrir à un « autre », à autre chose que soi. Chacun doit se tenir prêt à abandonner sa position première, à être dérangé, au moins momentanément.

Deuxième exercice : que chacun apprenne à s'interroger sur ses compétences, tant relativement à lui-même que relativement à toute autre chose que soi.

Troisième exercice : que chacun se rende compte de ce qu'est une perception (espace et temps). Qu'on ne perçoit jamais rien d'emblée, la perception n'étant pas un mécanisme, que le cumul des impressions ordinaires ne fait pas une perception. Mais qu'après tout, l'avantage de l'amateur est aussi qu'il peut rencontrer des œuvres au hasard des propositions qui lui sont faites, puisqu'il est plus disponible que celui qui se force à regarder ou à écouter professionnellement un seul genre d'œuvres.

Quatrième exercice : que chacun apprenne à se méfier de la rumeur qui précède toute œuvre (une information sur une œuvre ne fait pas l'œuvre), et instaure un horizon d'attente heureusement bouleversé chaque fois par la confrontation réelle avec l'œuvre. Que personne ne croit pouvoir regarder l'œuvre d'emblée à partir d'une sensibilité vierge ou « primitive ».

Cinquième exercice : apprendre que la mémoire n'est pas cumulative, mais un processus alternant resurgences et oubli, au point que l'accumulation d'exercices passés n'est pas la garantie d'une « bonne » contemplation ou d'une « bonne » audition, et encore moins d'une absence de contemplation, au droit de l'art contemporain.

Sixième exercice : chacun doit encore comprendre que l'œuvre d'art s'accompagne nécessairement de la conscience d'avoir à partager en public, même sur le mode privé, un objet qui a la propriété de s'adresser à tous. Que les fonctions d'interférence entre les spectateurs sont activées par les œuvres au point de solliciter en permanence leur capacité à fabriquer des archipels momentanés de solidarité.

Apprendre à se déprendre de soi.

Ce qui demeure essentiel est de se demander quelles incidences la mise en exercice de soi, en rapport avec l'oeuvre contemporaine, peut avoir sur le rapport de l'élève à la règle et en quoi cet exercice de se confronter à la production artistique est porteur d'une transformation de soi ? À cet égard, les œuvres contemporaines fabriquent plutôt du dissensus que ce consensus qui postule un spectateur universel. Les œuvres ne s'adressent pas à l'Homme ou à une compréhension universelle. Elles nous obligent plutôt à remarquer que le sens commun est désormais réfugié dans la consommation.

Il convient donc sans cesse de faire comprendre qu'il faut conquérir de la distance, creuser la distance avec le consommatoire et le communautaire pour mieux se relier aux autres.

Cette vigilance, il convient de la déployer sans cesse parce que trop d'expériences pédagogiques autour de la culture et des arts se contentent :

- D'instrumentaliser des œuvres ;
- De confondre esthésique et esthétique, esthétique et artistique, autrement dit de confondre l'expérience ordinaire et l'exercice artistique ;
- De diffuser la croyance en une « créativité » qui équivaudrait à de l'art, ce qui revient à laisser croire que le rythme de la vie et l'intensité affective du quotidien relèvent aussi de l'art ;
- De jouer sur l'idéologie de l'artiste comme substitut d'une attraction perdue ;
- D'oublier que, dans tous les cas, l'école participe à la reconnaissance des œuvres comme œuvres d'art ;
- De se contenter de garder la même idéologie que précédemment.

Avons-nous répondu à la question posée ? Quoi qu'il en soit, nous avons tenté de construire, autant que possible, avec vous, une philosophie de l'éducation (culturelle, esthétique et artistique) contemporaine, en nous appuyant sur les pratiques esthétiques et artistiques notamment de l'art contemporain (pour autant qu'elles nous proposent de nouvelles manières de pratiquer la culture et la politique).

D'un mot, pour finir, notre thèse ne consiste pas à refuser les pratiques des enseignants, ou à récuser le développement de l'art à l'école, ou l'expansion de pratiques artistiques en public. Elle veut contribuer plutôt à en penser les limites, et sans doute aussi à refuser de les laisser englober dans les orientations politiques amorcées par le modèle esthétique.

* L'auteur : Christian Ruby, Docteur en philosophie, enseignant (Paris). Dernier ouvrage paru : *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

Bibliographie :

- Abadie Daniel, Autissier Anne-Marie, Baudson Michel, et al., *Médiation de l'art contemporain, Perspectives européennes pour l'enseignement et l'éducation artistique*, Paris, Jeu de Paume, 2001.
- Boltanski Luc et Chiapello Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Carroll Noël, *L'expérience de l'œuvre d'art, Quatre concepts de l'expérience esthétique*, 2001, in *Esthétique contemporaine, Art, représentation et fiction*, textes réunis par JP. Cometti, J. Morizot, R. Pouivet, Paris, Vrin, 2005.
- Cassandre, *10 ans d'action artistique*, 1995-2005, Cassandre-Hors Champ/Editions de l'Amandier, 2006.
- Chaintreau Jean-François (directeur de projet au ministère), *Education artistique et culturelle : une priorité politique*, In Culture et recherche, ministère de la Culture, n° 106-107, Décembre 2005.
- Collectif, *Culture publique*, quatre volumes : *L'imagination au pouvoir*, *Les visibles manifestes*, *La modernisation de la culture publique*, *La Culture en partage*, Paris, Sens et Tonka, et la revue *Mouvement*, 2005
- Debord Guy, *La Société du spectacle*, 1967, Paris, Lebovici, 1987.
- Dewey John, *Expérience de l'art* (Art as experience), 1931, Paris, Farrago, 2005.
- Goodman Nelson, *L'art en action*, in Cahiers du Musée national d'art moderne, 41, 1992, p. 7sq.
- Foster Hal, *Le Retour du réel*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.
- Kerlan Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Laval, Presses Université de Laval, 2004.
- Kustosz Isabelle (dir.), *Art et savoir, de la connaissance à la connivence*, Paris, L'Harmattan-USTL, 2004.
- Lyotard Jean-François, *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986.
- Lismonde Pascale, *Les arts à l'école*, Paris, Gallimard, 2002.
- Menger Pierre-Michel, *Profession artiste, extension du domaine de la création*, Paris, Textuel, 2005.
- Poulot Dominique, *Une histoire des musées de France, XVIII^e-XIX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2005.
- Raison présente, *Esthétique et philosophie*, Paris, n° 154, juin 2006.
- Rancière Jacques, *Malaise dans l'esthétique*, Paris, Galilée, 2005.
- Ruby Christian, *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005 ; *Expérience ou exercice de l'art*, en collaboration avec l'artiste Slimane Raïs, Genouilleux (01), La Passe du vent, 2005 ; *Les Résistances à l'art contemporain*, Bruxelles, Labor, 2002 ; *L'Art public, un art de vivre la ville*, Bruxelles, La Lettre volée, 2001 ; *L'Etat esthétique, Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*, Bruxelles, Labor, 2000.
- Schiller Friedrich (von), *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris, Aubier, 1992.
- Shusterman Richard, *La Fin de l'expérience esthétique*, Paris, Pup, 1999.
- Wallon Emmanuel, interview, dans *l'Enseignant*, Janv. 2006, « Sur l'enseignement des arts à l'école ».
- Waresquel de Emmanuel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Les Éditions Larousse et Les Éditions du CNRS, 2001.

La réécriture du monde politique par l'art public contemporain.

Christian Ruby *

Résumé

Cette intervention est consacrée à esquisser les éléments d'une histoire culturelle de l'art public. Elle tente simultanément de rendre justice à l'art public contemporain qui nous fait mieux comprendre les enjeux de la disparition de la statuaire traditionnelle de référence dans l'espace public démocratique. Certes, on peut se rapporter à cette disparition de manière nostalgique ou progressiste (voire en recherche d'alternatives). Mais ce qu'il importe surtout de comprendre, c'est que la question de l'art public contemporain ne serait plus celle de l'identification esthétique de la collectivité par elle-même, grâce à des œuvres spécifiquement définies, c'est-à-dire une question d'identité et de mode d'adhésion formel à la collectivité, mais celle de la transformation de soi par le truchement de l'interférence suscitée par les œuvres d'art contemporain. Ce qui est en jeu ? La possibilité d'instituer des collectivités en archipels ouvertes sur un futur à engendrer.

La réécriture du monde politique par l'art public contemporain.

Christian Ruby *

Cette intervention est consacrée à esquisser les éléments d'une histoire culturelle de l'art public. Elle tente simultanément de rendre justice à l'art public contemporain qui nous fait mieux comprendre les enjeux de la diminution de prégnance, depuis quelques années, de la statuaire traditionnelle, de référence habituelle dans l'espace public démocratique et républicain qui est notre. Statuaire qui nous reconduit sans doute aux principes des Républiques modernes et à leur manière d'assujettir l'Art et l'idée du peuple à un primat de l'esthétique. Cela étant, cette statuaire, qui mettait à l'affiche des corps glorieux, passe désormais pour un ensemble de monuments muets, de traces devenues inertes, d'objets sans contextes, dans le temps même où l'art public contemporain s'y substitue, poussé par les autorités.

Certes, nous pouvons nous rapporter à ce progressif effacement de la statuaire de manière nostalgie ou prospective (voire en recherche d'alternatives). Il n'en reste pas moins vrai que ce qu'il importe surtout de comprendre, c'est que la question de l'art public contemporain ne serait plus celle de l'identification esthétique de la collectivité par elle-même, grâce à des œuvres spécifiquement définies, c'est-à-dire une question d'identité et de mode d'adhésion formel à la collectivité. Elle serait désormais celle de la transformation de soi des citoyennes et des citoyens par le truchement de l'interférence suscitée par les œuvres d'art contemporain. L'enjeu est de taille, puisqu'il concerne la possibilité d'instituer des collectivités en archipels, ouvertes sur un futur encore à engendrer.

Cette intervention a toutefois lieu dans le cadre de l'Education nationale. Elle s'implique à ce titre dans deux enjeux simultanés : la formation aux arts et la formation des citoyennes et des citoyens.

Un mot alors pour les sceptiques relativement à l'intérêt d'une étude de l'art public (histoire, esthétique, fonction) dans le cadre pédagogique. De même que l'art public se situe à la croisée de l'art et du politique, en ce qu'il relève d'une pratique « impure », si on peut dire, d'une pratique située à l'interface esthétique/art/politique, de même un travail portant sur lui pourrait donner lieu à une série d'exercices de liaison entre les disciplines artistiques, littéraires, historiques et philosophiques. Il pourrait, à ce titre, favoriser une pratique des passages entre les disciplines, donner une certaine efficacité à un jeu d'écart et de rapprochement entre perspectives théoriques diverses.

Un mot maintenant pour les sceptiques face à l'intérêt d'une telle étude sur le plan politique plus général, celui de la formation des citoyens. On ne peut guère, me semble-t-il, se plaindre d'un déficit cérémoniel de nos jours, d'une perte des « repères » chez les jeunes, sans s'interroger aussi sur la part que prenait l'art public classique à l'existence des cérémonies politiques et des mémorisations collectives, ou sur les controverses dont il a été l'occasion¹ justement à ce propos, au cœur de cette période de perte de crédibilité des grands récits. Comme, il est nécessaire, à l'inverse, d'interroger les phénomènes récents auxquels le nouvel art public contemporain prête ses œuvres (quelle part dans la régulation des lieux publics, l'ordonnancement des cérémonies, ou les controverses politiques), tout autant qu'aux polémiques advenues par lui².

1 Qu'on se souvienne, à cet égard, de la méfiance d'Emile Durkheim à l'endroit de la notion de « grand homme » : les hommes ne sont grands que pour ceux qui sont à genoux. Qu'on se souvienne aussi de Jules Michelet qui en appelle à la fête publique, à la manière de Jean-Jacques Rousseau, plutôt qu'à la statuaire. On peut citer aussi Jules Vallès se rebellant contre le nouveau mysticisme républicain qui consiste à faire chanter des cantiques nationaux ou à réapprendre au peuple les génuflexions et l'adoration au drapeau ; il condamne les fêtes républicaines qui compassent la nation, qui étourdissent. Au demeurant, bonne question : le spectacle de la république est-il toujours républicain ? Ne convient-il pas de différencier la république se donnant en spectacle et la république donnant des spectacles ?

2 Les polémiques à l'endroit des *Deux Plateaux* de Daniel Buren sont les plus connues, mais pas les moins nauséenuses.

La préoccupation de ce qui est « public ».

Rapportons d'abord notre propos à quelques évidences. Si nous nous préoccupons tant d'eux, des œuvres ou des processus à établir en public, des relations entre les lieux ou les espaces publics et l'art, c'est que nous attachons une valeur certaine à l'art public. À un art visible et fréquentable par chacun, s'il n'est pas nécessairement tout à fait « accessible » à tous immédiatement ou appropriable sans difficulté. Que cette attention accordée à un art *public* soit le résultat d'une admiration ou d'une haine, d'une habitude ancienne ou du rebond actuel autour de cette forme artistico-politique, elle nous renvoie, de toute manière, à une histoire esthéticompolitique. En premier lieu, à la construction historique de systèmes de représentations d'un hypothétique sens commun dans les lieux publics. Et, en second lieu, aux différentes reconstructions, voire aux différents déplacements et autres ruptures intervenus durant la période 1980-2000, en France, dans ces agencements ; déplacements qui méritent d'être interrogés, notamment lorsqu'ils aboutissent à substituer à la notion d'art public celle des « rapports entre les artistes et la ville » ou entre « vie urbaine et relations publiques », c'est-à-dire à abandonner, apparemment du moins, des macro-politiques au profit des appels du terrain, du temps du local et de l'urbain.

Cela étant, pour rendre compte explicitement de la question de l'art public et de sa spécificité artistique et politique, le récit de cette histoire doit être fortement centré sur la construction d'une problématique éstatico-esthétique de l'impact politico-moral sur le public³, c'est-à-dire d'abord d'une problématique du sens commun et ensuite d'une problématique plus contemporaine d'un impact qui ne veut plus jouer sur une fausse conscience de l'unité sociale, ni sur la séduction esthétique, encore moins sur l'attraction marchande.

Par conséquent, ce qui nous retient ici, ce n'est pas tant la valeur *de* l'art public que l'art public considéré comme valeur politique et culturelle à laquelle il convient de se rendre attentif, pour lequel un souci pratique et théorique se déploie, et de plus en plus chez les tenants d'une histoire culturelle⁴. L'élaboration politique de cette valeur « art public » (publicité, laïcité, sens commun) est datable - elle se déploie à partir de l'instauration de la démocratie et/ou de la république⁵, puisque la question du mécénat artistique princier est un peu différente, et en corrélation avec l'existence de politiques culturelles. Cette valeur culturelle normée se compose à la conjonction de l'artistique et du politique, opérée dans les lieux publics. En elle, art et politique oeuvrent simultanément mais chacun pour son compte et un compte un peu différent – une part de culte du sens commun pour le compte politique, une part de sentiment de beauté pour le compte artistique. Encore ces deux parts sont-elles synthétisées longtemps par l'adhésion commune de l'artistique et du politique, malgré de nombreuses querelles autour des mouvements artistiques, à une esthétique. Cette valeur, enfin, gagne en puissance grâce à une multiplicité de productions discursives, de textes (romanesques, poétiques, de chansonniers, voire philosophiques) hagiographiques, programmatiques, éducatifs ou critiques, rédigés par des autorités ou des écrivains consacrés⁶. Parfois, grâce à des photographies ou des films. C'est ainsi que l'art public est devenu institution et que ses œuvres meublent toujours nos lieux publics,

3 Cf. La revue de l'*Observatoire des politiques culturelles*, Dossier « Ce que les artistes font à la ville », n°26, Eté 2004, Grenoble.

4 Histoire culturelle donc et pas seulement histoire de l'art (qui consisterait à travailler plutôt sur une historiographie des formes matérielles artistico-politiques). Cf. *L'histoire culturelle du contemporain*, dir. Laurent Martin et Sylvain Venayre, Paris, Nouveau monde éditions, 2005.

5 On comprendra aussi qu'il puisse en aller un peu différemment dans les pays de monarchie constitutionnelle. Jonathan Coe, dans *Bienvenue au Club* (2001, Paris, Gallimard, 2003) rappelle que, dans les monarchies constitutionnelles, le principe du « pain et des jeux » est déjà assumé par les royaux qui se donnent en spectacle. Cela étant pour la période classique de l'art public, cf. d'abord *l'Exposition de Berlin*, 1998 (l'intérêt de l'exposition, portant sur la monumentalisation des identités nationales, étant moins de témoigner de ce qu'on connaît que de mettre les œuvres en relation les unes avec les autres, d'un pays à un autre, au point qu'on se rendait compte des rivalités inscrites dans les œuvres d'art public, chaque pays s'adressant à la fois à soi et aux autres, pour manifester sa puissance) ; consulter ensuite l'ouvrage dirigé par Eric Hobsbawm et Terence Ranger, *L'invention de la tradition*, Paris, Editions Amsterdam, 2006, et le dernier article dans lequel Eric Hobsbawm analyse la production de masse des traditions et la transformation d'un événement en tradition grâce à l'art public : par ex. les colonnes Bismarck à partir de la mort de ce dernier, en 1898.

6 Pour la littérature classique et la statuaire publique, nous en avons déjà publié les références majeures : Saint-Just, le marquis de Sade, Jean-Jacques Rousseau, Le Pelletier de Saint-Fargeau, Honoré de Balzac, Charles Baudelaire, Jules Vallès, Victor Hugo,... jusqu'à André Gide et Albert Camus (*L'Art public, un art de vivre la ville*, Bruxelles, La Lettre volée, 2001). Ajoutons pour nos jours : Jean Rolin, *Zones* (Paris, Gallimard, Folio, 1995) ; Didier Daeninckx, *Play-bac* (Paris, Gallimard, Folio, 1992) ; Michel Houellebecq, *Rester Vivant* (Paris, Librio, 1997).

parfois déménagées, presque toujours réinterprétées cependant⁷.

Toutefois, cette explication de l'existence de l'art public par la référence au travail de l'ensemble des agents qui forment le champ politique et artistique et qui veulent participer à la réalisation d'un sens commun particulier (celui des démocraties d'assemblée) ne suffit à rendre compte de la persévérence des efforts accomplis pour le maintenir ou le redéployer, notamment désormais dans des lieux où rien ne revendique le concept d'art⁸, que si nous insistons sur ce paramètre de l'esthétique auquel nous venons de faire allusion. Car dans l'art public, tout revendique ou doit revendiquer d'être accordé à ce type d'universel ou en tout cas au général. C'est justement parce qu'il est public et que de tels « intérêts » le suturent, qu'il concerne chacun d'entre nous. Est-ce alors au même titre que l'art public contemporain nous mobilise à nouveau aujourd'hui, dès lors que nous sommes encore convaincus d'avoir à prendre part à l'universel⁹, même si chacun de nous exprime ce rapport à l'art public sous la forme de représentations fragmentaires ?

À cet égard, le public (sa consistance, sa vigueur, son éducation) est sans doute le vrai sujet de l'œuvre d'art public, s'il n'en est que rarement le motif¹⁰. On ne saurait, d'ailleurs, séparer l'art public des divers jugements auxquels il peut donner lieu et qui véritablement l'accomplissent, jugements qui émanent aussi bien des autorités que des profanes : jugements de goût, mais aussi jugements artistiques et surtout politiques. Notamment donc des jugements dont il est l'occasion, concernant l'imaginaire de la collectivité que nous formons ou voulons ou prétendons former (surtout à l'heure où l'horizon de l'Europe sert souvent de palliatif à une perspective politique réfléchie).

L'art public dans les partages publics.

Examinons avec plus de précision les ressources publiques que mobilise l'art public.

Fût-elle rapidement conduite, n'importe quelle enquête montrerait que l'art public a une grande capacité à entretenir ou fabriquer des contrastes ou des partages dans les lieux publics. Affaire de présence, en premier lieu (absence/présence, avant/après), même si l'habitude de voir telle pièce à tel endroit émousse par la suite ces contrastes. Affaire de détermination des lieux ensuite (privilège de tel lieu, désignation implicite de lieux négligés, formulation d'une hiérarchie des lieux). Affaire de jeu sur les oppositions dans les lieux publics (recherche de monopole pour les institutions publiques ou tendance au brouillage par des associations privées). Affaire de publicité autour des choix d'œuvre, des styles, des déposes et des délibérations (ou de leur absence). Affaire aussi de partage des goûts : appréciation, négligence, indifférence, graffitis, ...

Mais, présence silencieuse le plus souvent (nonobstant quelques œuvres sonores), cette présence publique de l'œuvre, capable de condenser une multiplicité de partages, porte surtout en

7 Cf. La question de la Gëlle Fra au Luxembourg : « Ainsi, on pourrait dire que c'est grâce à une œuvre d'art contemporain d'une artiste croate que la Gëlle Fra est enfin devenue un véritable symbole d'unité nationale pour une partie de la population luxembourgeoise » affirme Enrico Lunghi (« Lady Rosa of Luxembourg de Sanja Ivekovic : une œuvre d'art révèle une forme de censure, résiste à une autre pour succomber à une troisième », dans *Le sens de l'indécence, la question de la censure des images à l'âge contemporain*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006, p. 64). Voir aussi un exemple d'appropriation-détournement : la reproduction de la flamme de Bartholdi (Paris) par les sectateurs de la Princesse Diana.

8 Il n'est d'ailleurs pas toujours simple pour une œuvre d'être placée en public, au milieu du bruit, de la surcharge des signes, des parasites visuels, de l'inattention, etc. A ce titre, toute œuvre risque toujours d'être anéantie par le lieu, car on peut la confondre alors avec la médiocrité ambiante, remarque Daniel Buren. « La singularité d'une œuvre dans l'espace urbain ne peut être pensée de la même manière que dans un musée : elle ne s'expose pas seule au regard public, elle tient d'abord aux relations qu'elle active avec l'environnement » (Henri-Pierre Jeudy, *La culture en trompe-l'œil*, Bruxelles, La Lettre volée, p. 68).

9 On en prendra pour preuve, le fait que les déposes d'œuvres ne laissent jamais la presse locale indifférente, ni le public. Paul Ardenne souligne avec sa force habituelle, dans *Beaux-Arts magazine*, N° 176, Janvier 1999, les ambiguïtés de l'art public (et les risques d'esthétisation du lien social). Sur l'universel esthétique, cf. l'anecdote racontée par Pierre Soulages, dans *Beaux-Arts Magazine*, Hors série, Mars 1996 : « Il y a eu un malentendu de départ très amusant avec Conques. Lorsqu'on a annoncé que j'allais réaliser les vitraux de cette architecture prestigieuse, un certain nombre de gens ont dit ou pensé : « Quelle catastrophe, il va faire des vitraux noirs » ».

10 Il n'en est le motif que dans très peu de cas : cf. l'exemple cité par Michelet, Hercule et la Révolution française. Et la question du rapport à la statuaire précédente se pose : le marquis de Sade propose une interprétation : " Nous avons replacé les emblèmes de la liberté sur les bases qui soutenaient autrefois les tyrans, réédifions de même l'effigie des grands hommes sur les piédestaux de ces polissons adorés par le christianisme " (*La Philosophie dans le boudoir*, 1795, Paris, Gallimard, Pléiade, 1998, p. 116). Au risque, souligne Emile Durkheim, du conformisme : cf. à nouveau sa conférence " Le rôle des grands hommes dans l'histoire ". Cf. aussi Olivier Ihl, " Quoi ! Ne faut-il donc aucun spectacle dans une république ? ", *Cahiers de médiologie*, N°1, Paris, Gallimard, 1996. A ce propos encore, cf. les travaux de Maurice Agulhon, et la synthèse récente : Philippe Poirrier, Maurice Agulhon, Annette Becker, Evelyne Cohen (Etudes réunies par) *La République en représentations. Autour de l'œuvre de Maurice Agulhon*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2006.

Christian RUBY, *La réécriture du monde politique par l'art public contemporain*.

Conférence prononcée dans le cadre d'un stage dédié à l'accompagnement des programmes limitatifs de l'enseignement de spécialité en arts plastiques-Terminale série L. Académie de Lille - Mars 2007 -

elle, répétons-le, l'impératif d'une forme particulière d'exercice sollicitée de la part du spectateur.

Afin d'amplifier notre connaissance immédiate de ces « choses » de la politique et de l'art, tentons de faire converger ici les différentes dynamiques qui en sont le ressort. L'art public est nourri de nombreuses activités, de nombreux processus de fabrication des cadres de pensée qui l'accueillent, et il est initié tout autant par une vitalité ou une morbidité (voire des traumatismes) spécifiques des collectivités qui l'entretiennent.

- D'abord l'art public est une affaire d'art. L'art public se rapporte à l'histoire de l'art¹¹. À deux titres : il est, dans sa composante moderne, une fonction de la conquête de son autonomie par la sphère artistique, et la conquête d'un rapport différencié avec le jeu social (car l'autonomie n'équivaut pas à une séparation). À cet égard, la politique ne vient pas à l'art public de l'extérieur. L'art a une dimension politique (notamment par l'esthétique) dans tous les cas, qui est seulement plus fortement accentuée dans le cadre de l'art public. Il est lié, d'autre part, à l'histoire propre des formes artistiques. Enfin, certains artistes s'y rapportent moins les uns aux autres (dans une adresse aux pairs) qu'ils ne s'adressent d'emblée à tous effectivement (non sans que d'autres artistes les méprisent parce qu'ils trouvent ce secteur de l'art impur).

- Ensuite, l'art public est une affaire d'Etat commanditaire. Au demeurant, il peut s'agir aussi d'associations (cas très fréquent, hors de France, de véritables « demandeurs » d'art public) commanditaires. Mais ce qui importe dans ce rapport, c'est que l'art se trouve en situation d'être commandité en vue de tous¹². Il ne peut être distingué d'opérations symboliques, organisées plus ou moins en spectacles, chargées de préserver ou de reconstituer un sens du commun ou un sens de l'histoire d'Etat et de l'Etat. Ni être distingué des distributions qu'il renforce dans l'espace public, des partages de la ville, des partages du visible, et du partage de la « présence sensible ».

- Enfin, il procède du corps social et politique lui-même, de son imaginaire du présent, du rapport de cet imaginaire au passé et au futur. C'est bien aussi dans l'art public (à la fois telle œuvre et l'ensemble des œuvres mises en place par tel gouvernement comme en un système (un maillage) qui lui est particulier) que se lisent les pseudo-harmonies et différends qui structurent le corps social, les décrochages et les éradications dont il fait l'objet.

Entre ces dynamiques institutionnelles et conceptuelles croisées dans l'art public, l'effort principal de chacun des intéressés porte sur le rôle culturel, mais aussi social ou politique de l'art. Tout le plaisir qu'on souhaite reconduire grâce à lui en est nécessairement ambigu. La très kantienne « finalité sans fin » de l'œuvre d'art y est réinterprétée dans le cadre d'une théorie des effets contrôlés de l'œuvre mise en public. Insistons : elle n'y est pas mise en pièce. Cependant, dans la question de l'art public, on s'occupe moins de conviction transcendante qu'on ne se préoccupe de l'immanence des effets. Les pratiques culturelles croisent sous ce chef les représentations culturelles.

En conséquence, reconnaissons que l'art public classique, la statuaire de ce que certains ont fini par dénoncer comme une statuomanie¹³, peut passer pour un dispositif assez complet de formation du sens commun d'une époque en mal de cohésion ou en attente d'images destinées à recouvrir les dissensus sociaux et politiques¹⁴ en fonction d'un sens téléologique de l'histoire. À partir d'un dessein politique, l'art public est chargé d'inventer ou de diffuser des modes de narration de la nation, en servant de trace évanescante à des normes ou des événements.

Envisagé globalement, l'art public contribue bien à définir une dimension de l'Idée de la collectivité. Avec lui, et surtout avec ses transformations, auxquelles nous allons nous intéresser maintenant, on ne va pas seulement, comme l'affirme l'artiste Daniel Buren, du *de visu* à l'*in situ*. Cela, c'est le versant artistique. Mais on va surtout du singulier, telle œuvre, à tel universel, au sens commun, par la médiation de la dimension réflexive, du jugement esthétique.

11 De véritables enseignements de l'art public ont-ils jamais existé ? Oui, mais inégalement répartis.

12 André Ducret, dans *L'art pour objet*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006, p. 39sq, « L'artiste à l'œuvre » (à propos du Sprayeur de Zurich).

13 Maurice Agulhon, « La statuomanie et l'histoire », *Ethnologie française*, Paris, n° 3-4, 1978, p. 3.

14 Ce qui survit chez ceux qui pensent que l'art doit servir la société et « doit être le lien social, doit restaurer le lien ou faire le lien ». Cela conduit parfois à une réflexion, sur ce lien, en termes tellement esthétisants que cette esthétisation même finit par devenir sa propre fin et à refermer l'art sur lui-même.

Trajectoire d'un siècle d'art public.

Relativement à cette part de l'histoire culturelle à laquelle nous venons de faire brièvement allusion, et à l'actualité de l'art public (enveloppant l'art dans la ville et les artistes dans la ville), cette fois *contemporaine*, il est impossible, et d'ailleurs il n'est pas souhaitable de déterminer, de nos jours, un concept univoque d'art public¹⁵. Ce n'est pas affaire de scepticisme prétendant d'avance à l'inconsistance de ce qu'il touche ou affaire d'impuissance. La fabrication d'un tel concept oblitérerait le fait que chaque moment de cette histoire instruit de récuser le moment précédent, et nous enseigne à en ruiner les accents. A fortiori lorsqu'il s'agit des pratiques contemporaines. Autant dire qu'il est absurde de reconduire à l'unité d'un principe un ensemble d'œuvres qui posent aujourd'hui des problèmes différents¹⁶.

S'il est possible, en revanche, de répertorier les divers contenus de ce concept d'art public, ainsi que les différentes scissions qui marquent cette histoire, en pensant la multiplicité des formes d'articulation en lui de l'artistique et du politique, nous pouvons sans doute nous rallier aux séquences (théoriques, politiques et pratiques) suivantes.

Elles se déclinent en trois moments historiques, dont nous occupons le troisième :

- Un moment d'affirmation : la mise en place démocratique ou républicaine¹⁷. Moment fondateur en quelque sorte, l'art public se distingue sur le fond de cités qui revendiquent un mode de gouvernement déployé grâce à une raison susceptible d'utiliser aussi les figurations sensibles afin de servir à l'émancipation des citoyens. La cité saisit - sur le modèle théâtral, avec constitution d'un continuum sur tout le territoire - l'œuvre classique comme un système articulé de vérité (*mimésis*), de modèles (à promouvoir selon le précepte : voici ce qu'est une œuvre d'art réalisée par un artiste) et d'effets communs (sur le public), soumis au régime représentatif. Cette triple teneur des œuvres d'art public se manifeste dans la constitution même de chaque œuvre (elle domine le regardeur aux fins d'éblouissement ou d'intimidation, elle figure, et elle est accompagnée de mots mémorables), « bloc de sensations » incarnant des valeurs à incorporer (harmonie et cohésion)¹⁸, attaché à susciter le jugement esthétique : réflexif et immédiatement communicable, universel tout en se déployant à partir de la subjectivité.

- Un moment de soupçon : la tension avant-gardiste. La Seconde Guerre mondiale, dans le souvenir de la première, n'est pas sans fragiliser un sens commun de moins en moins sûr de son avenir conquérant. Les guerres coloniales indiquent que l'émancipation universelle doit sans doute changer de contenu et d'orientation. L'art, quant à lui, est désormais pénétré de problèmes de renoncement à la figure, obligeant le spectateur à s'interroger (selon la maxime : ceci peut-il être une œuvre d'art ?), dès lors qu'il conquiert la surface et le moyen (s'appropriant le moyen pour en faire une fin en soi). En somme, les autorités artistiques ont perdu leur assurance, simultanément à une cité dont le sens de l'unité est fragilisé. La cité se trouve même souvent placée sous les feux critiques d'un art de l'imprésentable, d'un art du sublime ou d'un régime de la sensation qui ne souhaite pas valoriser le même consensus.

- Un moment de nouvelle affirmation : la relance contemporaine. Nous savons désormais que nous vivons dans un temps qui n'est plus celui de l'émancipation, du progrès et de l'assurance. La cité en crise d'elle-même sous le coup du « mondial » n'aspire, semble-t-il même plus, à l'imprésentable avant-gardiste. Dans un monde le plus souvent réduit à la réalité nue des tensions sociales, dans un monde dans lequel l'art contemporain est parfaitement sceptique quant à l'idée que les contenus artistiques peuvent indiquer par leur empreinte le sens du cours du monde, l'art public tend à se diversifier selon les voies que nous allons explorer (mais dont la

15 Dès lors que « public » ne se contente pas de désigner les seuls financements.

16 Il conviendrait d'interroger longuement le passage de l'art public à l'art dans la ville. Cf. Emmanuel de Waresquel (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Les Éditions Larousse et Les Éditions du CNRS, 2001.

17 Eric Hobsbawm fait remarquer la convergence des perspectives nationales autour de la fin du XIX^e siècle, dans *L'invention de la tradition*, op.cit., p. 279sq.

18 Cf. Charles Baudelaire, sur cet art signalétique : "des personnages immobiles, plus grands que ceux qui passent à leurs pieds, vous racontent dans un langage muet les pompeuses légendes de la gloire, de la guerre, de la science et du martyre..." (Salon de 1859, in Œuvres complètes, Paris, Gallimard, 1960, p. 1086).

maxime semble surtout être : ceci mérite qu'on s'y arrête, peut-être faut-il concevoir l'œuvre d'art autrement). Si le contemporain tourne autour de dispositifs qui ne manifestent plus des blocs de sensation, mais des gestes¹⁹, alors la logique de cet art est celle des interférences par lesquelles les spectateurs sont relancés les uns vers les autres, comme en un projet de confrontation.

Encore devons-nous ajouter trois éléments à ce répertoire :

Premièrement, pour la France du moins, c'est à l'ouverture de ce troisième moment que se place la tentative de réinstitutionnaliser l'art public sous le titre de la commande publique puis des Nouveaux commanditaires. À l'aune de notre développement, cette tentative, du point de vue de l'Etat, vise sans aucun doute à reformuler si possible le sens commun, en le déterminant à partir d'une diversité stylistique évidente des œuvres choisies. Et, effectivement, l'enjeu n'a pas été autre que la construction d'un sens commun de juxtaposition²⁰.

Deuxièmement, ce même moment se conjugue avec le déploiement propre de l'art contemporain. Si notre objectif n'est pas de tenter de légitimer ces formes de pratiques, il reste clair que leur action s'inscrit dans un champ qui leur préexiste mais que l'art contemporain se doit de faire bouger compte tenu de l'état de réification auquel ce champ est réduit. L'art contemporain n'est pas rebelle à de profondes polémiques (artistiques, esthétiques, politiques, ...). En essayant d'agir avec ses forces propres, et sa manière de concevoir ou d'aborder l'activité culturelle comme une série de mises en question, il devient une pratique grâce à laquelle nos représentations ordinaires sont mises à l'épreuve. Cet art vivant, cet art qui se crée aujourd'hui et pas seulement l'art du passé que l'on joue et rejoue sans cesse et qui est comme coupé de la société dont il est issu est souvent un art politique parce qu'il met les spectateurs en question d'eux-mêmes et les fait entrer en relations d'interférence sans projet de sens commun prédéfini. Pour cette raison, il scandalise.

Troisièmement, ce moment du contemporain correspond très exactement à un affolement du partage hérité du sensible²¹. La question centrale de l'art public contemporain est de savoir jusqu'à quel point il met en question l'ancien partage du sensible, comment et au profit de quel autre partage. Question dont une partie de la réponse est déjà donnée dans certaines œuvres qui défont les correspondances anciennes entre les corps et les significations (plus de hauteur, mais même niveau, etc.) ; mettent toutes les choses sur le même plan (les matières, les couleurs, sans hiérarchies) ; obligent à créer de nouveaux noms (multimédia) ; invalident certains repères dans l'espace public, en produisant une indistinction évidente des espaces et des temps ; mettent en cause les visées d'un sens commun réifiant.

Un champ contrasté.

Appliquons-nous à faire une revue très générale des œuvres (non monumentales, ...) qui s'élaborent aujourd'hui sous les dénominations d'art moderne et d'art contemporain. En compulsant les catalogues ou les archives, mais aussi les contrats en cours, nous pouvons organiser des rassemblements qui peuvent rendre des services à la compréhension du phénomène. Ils sont organisés à partir des critères dégagés ci-dessus concernant le troisième moment de l'histoire de l'art public.

Il nous semble que nous pouvons classer ces œuvres (déposées entre 1980 et 2000) en cinq groupes.

- Le premier lot est constitué de l'ensemble des œuvres que nous regroupons sous la mention « œuvres d'art urbain »²². On y dénombre les contributions des artistes aux innombrables trompe-l'œil, peintures murales, décorations urbaines, qui embaument le réel sous l'apparence de la beauté, préservent une distance avec la réalité de la réification afin de ne pas l'affronter. Ce

19 Cf. La vidéo d'une performance du collectif espagnol El Perro, intervenu dans les rues de Bruxelles afin de réaliser des démolitions virtuelles de bâtiments symboliques.

20 Cf. Collectif, *Culture publique*, quatre volumes : *L'imagination au pouvoir*, *Les visibles manifestes*, *La modernisation de la culture publique*, *La Culture en partage*, Paris, Sens et Tonka, et la revue *Mouvement*, 2005.

21 Jacques Rancière, *Le partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000, p. 12.

22 Pour la distinction entre art urbain et art public, nous renvoyons à notre article paru dans *Raison présente*, « Les politiques de la ville », n° 151, 2005.

sont des œuvres d'esthétisation commerciale des lieux publics. Elles ont vocation plus ou moins spectaculaire aux yeux des passants d'ailleurs habitués à ce genre d'œuvres. En un mot, il y a là prolifération d'un art ludique. Répondrait-il par le divertissement à l'angoisse de néant traversant notre société ?

- Le deuxième ensemble regroupe les œuvres d'art public (au sens technique du terme) déposées par l'Etat dans les villes aux fins de servir un idéal de communauté. Elles déclinent une esthétisation de l'espace public, de la part de l'Etat, en ce qu'elles jouent sur la fibre de la communication, du sens commun, excitant la réflexivité du spectateur et défiant les divisions politiques (ce fut visible lors de quelques grandes commémorations : Valmy, par exemple²³⁾). En elles se perpétuent les scénographies du pouvoir, mais qui, sans les exclure tout à fait, ne sont plus celles des figures de l'Etat conquérant, puisque ces scénographies sont celles du réaménagement des lieux publics (rénovations, restructurations jouant sur les interdépendances entre le lieu et les objets, les décalages ou promesses de réaménagements) ou, parfois, des interrogations des juxtapositions sociales (Tadashi Kawamata), ...

- À la racine du troisième groupe se trouvent les pratiques artistiques contemporaines de et dans la ville. Elles se montrent attentives à la réalité sociale, en l'interprétant en général au travers du thème des industries culturelles (réification par la consommation). Pour elles, notre quotidien étant destruction, dispersion, désagrément, les œuvres d'art ont pour fonction de raviver ce qui est mort en l'humain : le corps, l'imagination, la relation, D'une certaine façon, l'art doit aider à restaurer le lien social suspendu, à pratiquer la ville autrement ou à retrouver le monde commun dissipé sous nos conventions. Il se fait signe et joue sur les signes (selon les anciennes pratiques de type sémiologiques²⁴⁾) ou se fait exercice phénoménologique (portant sur les sens et la sensibilité²⁵⁾). Les artistes interviennent sur des territoires plus ou moins inédits (lieux souterrains, lieux abandonnés, ou au contraire lieux hypermodernes). Le terrain d'intervention de l'art en est étendu.

- Nous débouchons alors sur une classe un peu plus complexe. Il s'agit des œuvres qui relèvent expressément de pratiques politiques d'art public contemporain. Elles manifestent un rapport au public très particulier en ce qu'elles cherchent à agir directement sur lui. Ce sont des œuvres qui s'enchantent d'interventions *live*, ou d'œuvres qui se chargent de créer des espaces censés valoir comme mimétiques d'espaces collectifs inédits (si possible autres, en tout cas, déplacés). Elles peuvent aussi s'allier à des causes sociales et politiques (actions directes à propos du Sida, de l'immigration, de la pauvreté, des énigmes des existences maltraitées).

- Enfin, il n'est pas absurde de penser que nous pouvons regrouper les dernières œuvres dans une catégorie intitulée : œuvres de luttes. Ce sont des œuvres qui instituent le *forcing* en dispositif d'aménagement urbain. Ici, des collectifs s'agrègent pour que leur cause résonne dans les lieux publics. Là, des associations contactent un artiste pour exposer une demande. Ces œuvres font allusion à des logiques de droits à soutenir ou à réclamer. En tout cas, elles refusent de tomber sous le coup de la « pacification de l'espace public » ainsi qu'on en invoque souvent la nécessité. Elles n'énoncent pas tant une disparition des conflits sociaux ou politiques que le maintien des différends sociaux. Au plus simple, ces œuvres rendent visibles des collectifs, à défaut de transformer la situation.

Au terme de ce répertoire, tout juste destiné à nous aider à parler des affaires publiques avec un peu de clarté, il convient tout de même de signaler que parlant des œuvres, nous n'avons pas suggéré que tel artiste pouvait ou devait ne se glisser que dans telle ou telle classe. Nul ne saurait négliger les singularités que sont les œuvres, non plus que les irrégularités de la production

23 Martin Jean-Clément, « Valmy ou l'embarras des souvenirs », publié dans *La Concurrence des passés*, Pau, Pup, 2006, p. 213. Et dans le même volume, Patrick Garcia fait remarquer à propos du bicentenaire de la Révolution française : on n'a pas voulu « un » monument, mais des milliers d'œuvres ; Pas de monument commémoratif mais une pluralité d'œuvres pour montrer une effectuation du temps, de la dispersion, et l'éparpillement dans l'espace.

24 Lors de la remise en chantier de la question de l'art public dans les années 1980, les œuvres étaient accompagnées en général d'un commentaire sémiotique : on cherchait à les penser comme des signes qui pouvaient combattre la médiocrité des signes urbains. Sous le coup de la domination de la sémiologie, à l'époque.

25 Cf. le problème de l'épreuve de nos sens, et des rapports avec l'objet : l'objet est ce qui est devant soi. Il est bien ob-jet : ce qui est posé, mais est-ce pour autant qu'on le vise ? Il y faut encore une démarche. L'objet affecte nos sens, mais encore faut-il le regarder. L'inspiration en est fréquemment phénoménologique : cf. Catherine Grout, catalogue *Con-sens, im oeffentlichen Raum*, ArgeKunst, 2006 Bolzano, 2006.

d'un artiste.

Cela dit, nous sommes fort loin de méconnaître le fait qu'un répertoire ne correspond pas à une pensée. Nous ne pouvons considérer ce qui précède pour un mode de traitement de la question de fond : quelle représentation de leur espace d'inclusion nous proposent ces œuvres ? Quel est leur corps politique souverain de référence ?

Hors des lieux communs de l'art public.

L'art public contemporain a largement conquis la rue de nos jours, tout en s'essayant à déstabiliser des rues très nettement liées à la rationalisation de l'occupation de l'espace. Il s'est installé dans des lieux sans destination et sans signification idéologique apparente. Il s'est insinué dans mille anfractuosités urbaines – des *Murs* de Male Martin au *Jardin éphémère* de Robert Milin -, marges ou périphéries, tout à coup révélées comme des « dommages collatéraux » de l'urbanisation d'après-guerre, des lieux de vacuité et de désolation relativement aux formes de rationalisation urbaine²⁶. En somme, il n'est pas sans participer souvent à la dénonciation de l'ordre moral instauré par certaines pratiques urbanistiques ou esthétiques.

Quelle que soit la situation, il interpelle, il surprend, il fait sourdre du trouble - que Nathalie Heinich résume en trois séquences bien connues²⁷ - et reconditionne en quelque sorte tout le petit théâtre des attitudes de l'ancien sens commun. Théâtre marqué aussi par la nature affective des relations anciennes vis-à-vis des œuvres que les œuvres contemporaines mettent en question (cultes civiques autour des œuvres, cultes attestés par les croyances aux pouvoirs des statues, ...).

Mais il existe aussi d'autres perspectives qui correspondent à des problématisations différentes et à des enjeux différents, et qui rentrent dans le cadre de ce que nous appelons la réécriture du monde social et des lieux publics par l'art contemporain, autrement dit le travail du deuil accompli sur le sens commun habituel aux institutions publiques ou la mise au jour du différend.

Friches industrielles aidant, sur lesquelles nous passons trop rapidement alors qu'il importeraient d'en analyser l'histoire, interrogations sur les destinées des régions industriellement désaffectées aidant encore, de nombreuses œuvres, de nombreux soucis d'artistes se portent vers des lieux qui n'ont plus (et non pas « pas ») de destination²⁸. L'art est ainsi mis en relation avec un espace/temps de l'expérience industrielle et des narrativités encore en mémoire chez les habitants, mais qui demandent à être transformées.

Tout l'enjeu de l'art public, dans ce cas, est de tenter d'apprendre à réécrire les lieux, sans tomber dans le patrimonial, dans la mélancolie et la nostalgie.

Car, il est toujours possible de réécrire les lieux de plusieurs manières : en vue de commémorer et donc d'entretenir la morbidité ; en vue de repartir à zéro en faisant croire qu'il n'y a rien eu avant ; en vue de tabler sur quelque chose d'établi et d'entamer quelque chose de nouveau à partir de lui.

L'art public doit se faire ici art du rebond.

Réécrire alors, ce n'est ni revenir à ce qui est ni le recopier. Mais tenir compte de ce qui a eu lieu et s'en défaire en refaisant autre chose à partir de lui. Loin de verser dans le palimpseste à la manière postmoderne, cet art public se doit d'exciter et de favoriser l'allégorie, l'allégorie, comme le dirait Walter Benjamin, du travail ancien perdu. L'art public ouvre droit à un processus de re-symbolisation des lieux.

26 On peut rappeler à cet égard que Camillo Sitte (1843-1903) dénonçait la rationalité urbaine qui place les statues seulement sur les places et les entoure d'un espace uniformément vide, en imposant la manie de tout dégager, etc. *Regards sur l'actualité*, « L'Etat et la création artistique », Paris, La Documentation française, n° 322, Juin-Juillet 2006.

27 Cf. Nathalie Heinich, *Le Triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Minuit, 1998. L'auteur résume cette dialectique par les trois moments : transgression, réaction, intégration.

28 De même que les artistes photographes contemporains photographient des lieux sans signification idéologique apparente : cf. Ed Ruscha et Bustamante.

Un parti pris pour l'interférence.

Ce qui frappe sans doute le plus dans ce qui est rendu effectif par certaines œuvres d'art public de notre époque, ce n'est donc plus tellement leur effet sur la société (le parti pris pour un certain type de sens commun ou au contraire pour une négativité déconstructive de l'art, ou encore un simple jeu de déplacement, voire un souci d'interférences), ou leur effet sur les institutions de l'art (des effets de mise à distance ou de construction de lignes de fuite), voire leur effet sur la conception de la politique, ainsi que les fortifiaient les œuvres avant-gardistes (tardives ou non). C'est plutôt leur puissance à instituer quelque rapport entre les spectateurs, et donc à travailler la troisième dimension des rapports possibles dans le champ des arts : outre le rapport artiste-œuvre, et le rapport œuvre-spectateur ou parfois le rapport œuvre-œuvre, le rapport spectateur-spectateur.

D'ailleurs, si le trouble des esprits est grand vis-à-vis de l'art contemporain – au point qu'on cache sa face publique sous le titre de « l'art et la ville » ou « l'artiste et le développement urbain »²⁹ -, c'est que de grands changements s'y réalisent, alors que nous sommes encore enferrés dans une éducation artistique dépassée par elles. Encore doit-on y répondre sans se donner l'illusion de connaître d'avance ce qui peut se produire. Or, toutes ces dernières années, on a largement affaibli la capacité de réaction du spectateur en l'enfermant dans la certitude de n'avoir pas à changer lui-même devant la révolution des choses de l'art et de la culture. Beaucoup ont choisi d'affaiblir le prestige de l'art plutôt que d'aider le spectateur à se déprendre de soi et de son éducation initiale.

D'un mot, donc, ces œuvres ne cultivent ni la belle forme ni la belle apparence, elles ne prétendent à aucune réconciliation entre les sens et l'esprit, et elles n'entrent pas en dispute avec les anciennes pratiques de l'art public au point de se couvrir de mélancolie. Tout un pan de l'art public contemporain n'a pas d'autre vertu qu'exploratrice³⁰. Ne peut-on même affirmer qu'il s'organise en une analytique du présent ?

Ce qui est certain, c'est que dans ces pratiques nouvelles la part du goût est de moindre importance, et ce qui émerge pourrait s'appeler, selon nous, l'interférence. En effet, on ne peut considérer en elles les objets qu'elles brassent, sans y inclure une pratique du public autant que des objets et des lieux. En elles, il y a moins à identifier qu'à engendrer. Ce ne sont pas des œuvres autour desquelles une communauté a à se rassembler, dans le recueillement et l'accoutumance. Elles exercent à des relations.

N'insistons pas sur le fait que l'art contemporain rompt avec les dispositions habituelles de l'art structuré par l'esthétique. Mais revenons-y, par le biais de l'interférence. Les processus d'interférence poussent le public à prendre conscience et à résister notamment aux procédures d'esthétisation mises en œuvre par la société ou par l'Etat dans notre société³¹. Les œuvres qui en relèvent entraînent le public à se maintenir dans une relation vive à l'œuvre et dans le rapport à soi, au lieu de se laisser enfermer dans la réification que constitue désormais l'englobement dans la mention « les gens ».

Au reste, nous ne croyons pas pour autant qu'il faille livrer entièrement l'art public aux formes d'art relationnel ou aux formes de l'art interactif. Il n'est pas là question de la même chose exactement. Tandis que Jochen Gerz, par exemple, veut faire advenir « la polyphonie grinçante de mille mémoires individuelles, (et) créer un rapport actif et interactif au présent » (à propos du *Monument contre le fascisme*, *Libération*, 17 mars 1992), il demeure pris dans la volonté de produire un monument, quoique disparaissant : « Il faut que l'œuvre fasse le sacrifice de sa présence afin que

29 Et pourtant, il ne s'agit pas toujours de la même chose : cf. Lemoine Stéphanie et Terral Julien, *Un panorama de l'art urbain de 1975 à nos jours*, Paris, Editions Alternatives, 2005 ; Catherine Grout, *Pour une réalité publique de l'art*, Paris, L'Harmattan, 2000.

30 Enfin, lorsqu'il s'agit d'art public contemporain, il y a aussi rapport à la tradition (au sens commun établi de l'art public) : commémoration et décoration (au sens des *Lieux de mémoire*, Pierre Nora : « tout ce qui, à un moment donné, a réussi à cristalliser et à fixer des souvenirs, des émotions et des symboles faisant sens pour le groupe, de façon à en faire des éléments constitutifs d'une mémoire collective »). Le but : offrir des modèles d'identité culturelle et de légitimité au public « bourgeois » ?

31 Kim Soo-Ja avec son « Bottari Truck » (Biennale de Venise), camion-sculpture qu'elle promène à travers toutes les grandes villes du monde comme une sorte de structure nomade afin d'explorer les réseaux de la globalisation ; Jan Kopp et ses actions en des lieux insolites ; Reclaim the streets ; Yes Men, Brigade activiste (cf. Brigadelawns.org) ; cf. aussi diverses associations : Entrez sans frapper (Toulouse, et ses résidences d'artistes : laderoute.info).

nous puissions nous rapprocher du noyau central de notre passé » (*ibidem*).

Ce n'est pas tout à fait ce que nous souhaitons retenir de certaines œuvres qui procèdent plutôt de la construction d'exercices auxquels le spectateur peut sans cesse revenir en choisissant lui-même son type d'éducation. Le spectateur y est extrait de son quotidien, et les interférences visent à rendre possibles des archipels de citoyenneté. Les œuvres - et le terme convient toujours - promettent surtout des espaces d'activation politique. Ce ne sont pas des œuvres autour desquelles se rassembler, mais des œuvres qui interrogent les actions, les inactions, les relations, les absences de relations, et les modes de légitimation de toutes les activités sociales³².

Une problématique critique : esthétisation et Europe.

Compte tenu de ce qui a été développé précédemment, nous pensons enfin que nous ne pouvons terminer ce commentaire d'histoire culturelle de l'art public contemporain sans faire allusion à deux problèmes devant lesquels nous nous trouvons à l'échelle de l'Europe que nous sommes censés former. Celui de l'esthétisation de la société et celui de l'art public européen.

Quelle que soit l'Europe à laquelle chacun pense, la question demeure de savoir s'il existe (ou non) une production (envisagée, envisageable, actuellement existante, ...) européenne d'art public (disons, payée sur des fonds communautaires, commanditée par les instances européennes, et soucieuse de manifester un sentiment européen) ?

Nous ne savons pas si les vertus de cette question sont constatives ou suggestives. Mais ce qui est plus certain, c'est que la plupart des œuvres qui nous ont été données à observer sous ce titre souffrent d'un défaut majeur : elles prennent le risque de penser et de faire penser l'Europe comme une grande nation dont on aurait à représenter désormais l'identité avec les mêmes caractéristiques que celles qui furent utilisées par les nations qui composent l'Europe actuelle. Elles tombent, pour l'heure, très exactement dans le cadre de ce que l'historien Eric Hobsbawm appelle l'invention d'une tradition, mais à condition d'ajouter ceci : une invention sans génie, sans autre perspective que le modèle national.

En vérité, il n'existe aucune thématique européenne destinée à alimenter le travail actuel des artistes d'où qu'il viennent, si en revanche, il existe bien une sorte de construction de mémoire symbolique d'un pseudo-art public imité de l'ancien (vénération de Charlemagne, Robert Schuman, etc.), ou encore un héritage de statuaire antique mise en public, de formes bâties ou d'œuvres typiques de telle ou telle époque³³. Mais rien de cela ne répond à la question posée par l'art public : quelle collectivité voulons-nous former ? Si un Ernest Renan savait comment répondre à la question : qu'est-ce qu'une nation ?, et s'il savait quel genre d'art public il fallait instituer, il n'est pas certain que nous sachions répondre à la question : qu'est-ce que l'Europe ? afin de délimiter les conditions d'un art public contemporain (qui ne soit pas, répétons-le, une imitation de l'art national).

Et pourtant, les artistes travaillent. Les artistes nous proposent des travaux, des perspectives, des questionnements auxquels il faudrait nous intéresser de près.

Quant à eux, à ces travaux, deux d'entre eux nous intéressent.

- Le premier travail est bien connu : c'est l'exercice de remaniement des relations intraeuropéennes, dont le travail de Jochen Gerz, sur le monument aux morts de la ville de Biron (*Monument aux vivants*), en 1993, représente un des aspects, et sans doute le plus vigoureux.

- Le second est fondamental mais plus complexe à analyser. Si au cœur de l'art public il est bien question de la communauté que nous formons, nous ne pouvons poser le problème de

32 Jean-Louis Génard note la situation toujours particulièrement délicate créée lorsqu'il s'agit de politiques publiques, et que celles-ci ne sont pas entourées de débats publics dont la portée éducative est fondamentale. Cf. aussi le travail de Catherine Grout, commissaire d'exposition, réalisé à Bolzano, 2006 (*Catalogue Con-sens, op.cit.* : Beat Streuli, Dominique Petitgand, etc.).

33 Avec ces enjeux de représentation différents par pays. On sait que l'Allemagne écarte la figuration publique depuis la fin de la Deuxième guerre mondiale, et se trouve engagée dans la dépose de monuments marqués à la mémoire de la Shoah. Cf. simultanément, les figures héroïques mutilées de Georg Baselitz ou le travail d'Anselm Kiefer (sa remise en cause de la statuaire figurative de la fin du XIX^e (le Monument à Harmann, Arminius le Chérusque)). Toute ceci est à mettre en corrélation avec le monument anti-héroïque des années 1990 : notamment les contre-monuments de Jochen Gerz par exemple, ou la Fontaine Aschrott de Horst Hoheisel à Cassel.

Christian RUBY, *La réécriture du monde politique par l'art public contemporain*.

Conférence prononcée dans le cadre d'un stage dédié à l'accompagnement des programmes limitatifs de l'enseignement de spécialité en arts plastiques-Terminale série L. Académie de Lille - Mars 2007 -

l'Europe sans tenir compte de son histoire. Et en elle, il y a évidemment Auschwitz en son coeur ! Comment cette référence incontournable à Auschwitz conditionne-t-elle les réponses que nous voulons donner à la question de l'art public contemporain ? Comment traiter publiquement la référence à une « rupture dans le processus de civilisation qui tend à faire d'Auschwitz l'événement fondateur négatif de la construction européenne »³⁴ ?

*

* * *

*

En somme, si nous reprenons l'essentiel de notre propos, nous nous retrouvons, en matière d'art public contemporain, au carrefour de deux difficultés, qui sont celles même de notre époque. Par opposition à l'ordre établi du sens commun politique et de l'art public antérieur, il faut considérer que certaines œuvres contemporaines nous offrent effectivement des ressources nouvelles. À l'encontre de la conscience atone du présent, ces œuvres nous indiquent que nous n'en avons pas terminé avec des questions centrales :

- Sommes-nous véritablement décidés à rompre avec le "beau" public ?
- Avons-nous compris comment fonctionne le sens commun national et sommes-nous décidés à nous en déprendre ?
- Quelle place réservons-nous aux artistes dans la vie publique ?
- Souhaitons-nous persévéérer dans l'expansion, sous couvert d'art public, d'un art ludique, d'un art public d'adaptation, comme on en rencontre si souvent des exemples dans les lieux publics, au point qu'il en devient complice du *statu quo* ?

Certes, nous ne disposons guère, pour l'heure, de figures substitutives du sens commun traditionnel, même si les modèles divins ou nationaux ne cessent de reprendre du service. Mais ce n'est guère une raison pour tomber dans le désespoir, fût-il ludique ! Envisageons plutôt de persévéérer à transgresser les limites imposées par notre histoire (nationale et artistique). Certaines formes d'art public contemporain, nous l'avons montré, nous y invitent et rendent pertinent ce passage, sur lequel nous avons ouvert notre réflexion, des macro-politiques aux appels du terrain, du temps du local et de l'urbain.

³⁴ Patrick Garcia, dans *Concurrence des passés, Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, dir. Maryline Crivello, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt, Aix-en-Provence, Pup, 2006.

Christian RUBY, **La réécriture du monde politique par l'art public contemporain.**

Conférence prononcée dans le cadre d'un stage dédié à l'accompagnement des programmes limitatifs de l'enseignement de spécialité en arts plastiques-Terminale série L. Académie de Lille - Mars 2007 -

* L'auteur : Docteur en philosophie, Enseignant (Paris).

Derniers ouvrages parus : *Devenir contemporain ? La couleur du temps au prisme de l'art contemporain*, Paris, Le Félin, 2007 ; *L'âge du public et du spectateur, Essai sur les dispositions esthétiques et politiques du public moderne*, Bruxelles, La Lettre volée, 2007 ; *Un modèle d'éducation esthétique : Friedrich von Schiller (1759-1805)*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006 ; *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.

Bibliographie des ouvrages et publications cités dans la conférence

Ouvrages d'auteurs :

- Baudelaire Charles, *Salon de 1859*, in Œuvres complètes, Paris, Gallimard, 1960.
- Coe Jonathan, *Bienvenue au Club*, 2001, Paris, Gallimard, 2003.
- Daeminkx Didier, *Play-bac*, Paris, Gallimard, Folio, 1992.
- Ducret André, *L'art pour objet*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006.
- Grout Catherine, *Pour une réalité publique de l'art*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Heinich Nathalie, *Le Triple jeu de l'art contemporain*, Paris, Minuit, 1998.
- Hobsbawm Eric, *L'invention de la tradition, op.cit.*
- Houellebecq Michel, *Rester Vivant*, Paris, Librio, 1997.
- Jean Rolin, *Zones*, Paris, Gallimard, Folio, 1995.
- Jeudy Henri-Pierre, *La culture en trompe-l'œil*, Bruxelles, La Lettre volée, p. 68.
- Rancière Jacques, *Le partage du sensible*, Paris, La Fabrique, 2000, p. 12.
- Ruby Christian, *L'Art public, un art de vivre la ville*, Bruxelles, La Lettre volée, 2001.
- Sade, Marquis de, *La Philosophie dans le boudoir ou les instituteurs immoraux*, 1795, Paris, Gallimard, Pléiade, 1998.

Ouvrages collectifs et anthologies :

- *Concurrence des passés, Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Maryline Crivello, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt (dir.), Aix-en-Provence, Pup, 2006.
- *Culture publique*, Collectif, quatre volumes : *L'imagination au pouvoir*, *Les visibles manifestes*, *La modernisation de la culture publique*, *La Culture en partage*, Paris, Sens et Tonka, et la revue *Mouvement*, 2005.
- *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Emmanuel de Waresquel (dir.), Paris, Les Éditions Larousse et Les Éditions du CNRS, 2001.
- *L'histoire culturelle du contemporain*, Laurent Martin et Sylvain Venayre (dir.), Paris, Nouveau monde éditions, 2005.
- *La Concurrence des passés*, publié dans, Martin Jean-Clément, « Valmy ou l'embarrasement des souvenirs », Pau, Pup, 2006.
- *La République en représentations. Autour de l'œuvre de Maurice Agulhon* (Etudes réunies par), Philippe Poirrier, Maurice Agulhon, Annette Becker, Evelyne Cohen, Paris, Publications de la Sorbonne, 2006.
- *Le sens de l'indécence, la question de la censure des images à l'âge contemporain*, Eric Van Essche Bruxelles (dir.), La Lettre volée, 2006.
- *Un panorama de l'art urbain de 1975 à nos jours*, Lemoine Stéphanie et Terral Julien, Paris, Editions Alternatives, 2005.

Revues, périodiques :

- *Observatoire des politiques culturelles*, dossier « Ce que les artistes font à la ville », n°26, Eté 2004, Grenoble.
- *Beaux-Arts magazine*, N° 176, Janvier 1999, Paul Ardenne (sur les ambiguïtés de l'art public).
- *Beaux-Arts magazine*, Hors série, Mars 1996, Pierre Soulages (sur l'universel esthétique et le malentendu).
- Cahiers de médiologie, N°1, Paris, Gallimard, 1996.
- *Ethnologie française*, Paris, n° 3-4, 1978. Maurice Agulhon, « La statuomanie et l'histoire ».
- *Raison présente*, n° 151, 2005, « Les politiques de la ville », Christian Ruby.
- *Regards sur l'actualité*, « L'Etat et la création artistique », Paris, La Documentation française, n° 322, Juin-Juillet 2006.

Catalogue d'exposition :

- Grout Catherine, catalogue *Con-sens, im oeffentlichen Raum*, ArgeKunst, 2006 Bolzano, 2006.

Christian RUBY, **La réécriture du monde politique par l'art public contemporain.**

Conférence prononcée dans le cadre d'un stage dédié à l'accompagnement des programmes limitatifs de l'enseignement de spécialité en arts plastiques-Terminale série L. Académie de Lille - Mars 2007 -

Conférence d'Agnès Tricoire

« Les critères de l'œuvre »

Jeudi 10 janvier de 15h à 17h

Amphithéâtre du Pôle arts plastiques, Tourcoing

Comment apprêhender, au moyen d'un critère commun, la forme originale, des objets qui sont aussi différents qu'une œuvre picturale, une plaidoirie, une performance, un film, un logiciel, un pantalon, un traité de mathématique, une affiche, une typographie, un sermon ou un tour de cirque ?

La jurisprudence ne conduit pas à une unicité des critères de protection. L'originalité, définie comme la marque de la personnalité de l'auteur, paraît de l'ordre de l'évidence juridique pour qui veut défendre un droit d'auteur humaniste et des droits pleins pour les auteurs. Mais qu'est-ce que la personnalité de l'auteur ? Personne n'a de réponse très claire à cette question qui est pourtant la clé de voute du système de protection.

Pourquoi ne pas aller voir du côté de la philosophie qui pense à la fois la définition de l'œuvre et la question du jugement sur l'œuvre ?

La première direction de recherche est historique, et commence avec Platon et Aristote, les pères de l'Eglise, puis les théories de l'art, les écrits des historiens et des artistes et auteurs eux-mêmes, jusqu'au XIXème siècle en passant par les deux Renaissances françaises et italiennes, qui voient naître l'artiste, par le classicisme français, pour la question de l'imitation et du respect des règles de l'art. Peu à peu naît l'auteur. Pour chaque période, et à l'intérieur de chaque période, ce travail consiste à isoler les courants de pensée, et les organiser autour de leurs positions sur la définition de l'œuvre, la liberté de l'artiste et l'autonomie ou l'absence d'autonomie de l'art.

Est ensuite envisagée la période de construction du droit d'auteur, la Révolution qui définit l'œuvre d'abord comme pensée. Tous les avocats du droit d'auteur, Beaumarchais, Lakanal, le Chapelier, Balzac, Hugo, Lamartine ou Zola, revendentiquent que l'œuvre est pensée. Ils rejoignent donc les peintres et sculpteurs qui se sont affranchis des corporations en affirmant être dans la pensée plutôt que dans le faire, revendantiquant, comme la poésie, le récit par le dessin, le dessin étant dessein, pensée, quand la couleur, plus démocrate, s'adresse directement aux sens, et donc à tous.

Les tenants de la forme, et de l'art pour l'art, de Gautier à Flaubert, réagissent notamment à la critique et à la censure : revendiquer la forme, c'est revendiquer la liberté et l'autonomie. Or cette revendication de la forme se fait au détriment de l'originalité, car tous deux contestent la présence de la personnalité de l'auteur dans l'œuvre : niée purement et simplement par Gautier, contestée en tant que distincte du fond par Flaubert qui récuse l'accusation, puisque cela en devient une, de formalisme.

Peut-on juger une œuvre sans pour autant évaluer son mérite ? Qu'est-ce que le jugement de mérite, est-ce le jugement de goût ? A partir de l'analyse de Kant du jugement de goût, on peut constater que le jugement de droit est confronté à un paradoxe : assigné à ne pas évaluer le mérite de l'œuvre, à la neutralité, donc, il est néanmoins contraint d'appliquer des critères qui relèvent du jugement déterminant sur l'œuvre, c'est-à-dire fondé sur des concepts a priori de ce que doit être une œuvre.

Or le jugement de goût ne procède pas ainsi d'après un concept prédéterminé.

Que le jugement de droit ne soit pas un jugement de goût apparaît souhaitable puisqu'il faut éviter l'aléa lié au goût de chacun, et problématique, puisque les juristes sont forcés de qualifier l'œuvre dans un jugement qui n'est pas une proposition qui s'offre à la discussion ou au consensus. Le jugement de droit est péremptoire et fait autorité sur l'œuvre, au moins dans le champ du droit, mais le champ du droit est aussi un champ social. Dès lors, les critères retenus par le droit pour qualifier l'œuvre doivent être neutres en ce sens que le droit n'a pas pour mission de dire ce qu'est l'art. Mais pour autant, le droit dit ce qu'est une œuvre pour le droit, ce qui n'est pas sans incidences sur le champ de l'art, puisque des droits sont susceptibles d'être accordés à certains, et pas à d'autres.

D'autre part, le fait d'accueillir comme œuvre dans le droit des objets qui ne sont pas reconnus comme artistiques ou même esthétiques, puisque ces deux critères sont peu ou prou bannis du champ du raisonnement juridique, par une interprétation extensive du critère du mérite, n'est pas sans incidence non plus dans le champ social, puisque l'on accorde les armes juridiques du droit d'auteur à des auteurs ou à des producteurs d'objets qui ne sont œuvres que pour le droit. La question paraît d'autant plus légitime que ces objets bénéficient de potentielles protections juridiques spécifiques.

Les critères de l'œuvre retenus par le droit positif, la forme et l'originalité, sont-ils neutres ? Aboutissant à une conclusion négative à cette question, du fait du caractère évaluatif de l'originalité, et à l'inverse, du caractère relativiste de la séparation entre forme et idée, je propose des critères de substitution, à partir de la philosophie contemporaine.

Ce sont eux que je développerai lors de cette conférence.

Agnès Tricoire est avocat à la Cour, spécialiste en propriété intellectuelle et déléguée à l'Observatoire de la liberté de création. Docteur en droit, elle a publié en 2011 *Petit traité de la liberté de création* aux éditions La découverte.



Conférence mondiale sur l'éducation artistique, développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle.

UNESCO & Gouvernement du Portugal

Lisbonne, Portugal 6 - 9 mars 2006

De l'éducation artistique à l'éducation culturelle

Par Bernard Darras

Professeur à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Directeur du Centre de Recherche Images, Cultures et Cognitions

Dans le contexte de promotion de l'éducation artistique, cet article a une visée polémique qui repose sur une étude des phases clefs de l'évolution historique de ce domaine éducatif et de son environnement culturel. C'est aussi une contribution aux projets de changement de ce secteur éducatif dans la perspective d'une meilleure adaptation au développement culturel des sociétés démocratique à l'heure des nouveaux médias et de la globalisation.

Dans la plupart des pays occidentaux ou apparentés, l'éducation artistique privilégie toujours les valeurs essentialistes et spiritualistes héritées de l'antiquité et entretient un clivage archaïque entre les activités humaines tout en hiérarchisant les pratiques créatives. Comprendre les motifs idéologiques de cet héritage, réviser les partitions qui en résultent et repenser les différents potentiels de création, de communication et d'intercompréhension culturelle, tels sont les objectifs d'un changement de l'ensemble des pratiques culturelles et créatives dans l'éducation démocratique.

Le développement des compétences

Comme beaucoup de gens, je pense que le rôle de toute éducation est de contribuer au développement de la personne, de ses compétences humaines, sociales et environnementales dans tous les domaines utiles à la vie intime, interpersonnelle et collective.

À ce titre, développer des compétences dans le domaine des moyens de communication, de réflexion, de raisonnement, de création et d'adaptation, est particulièrement important et cela semble une grande banalité que de le dire tant cela est admis par tous.

Mais, dès que l'on tente d'aller plus loin dans la mise en œuvre de ces grandes lignes, les choses se complexifient et posent des problèmes.

Dans le cadre d'une approche très générale, toutes les compétences humaines devraient être développées, mais dans le détail, les choses ne sont pas aussi simples. Non seulement tous les individus n'ont pas les mêmes compétences, mais ils n'ont pas les mêmes besoins et les mêmes envies. Du point de vue de la communauté, il n'est peut-être pas nécessaire que tous les individus développent toutes ces compétences.

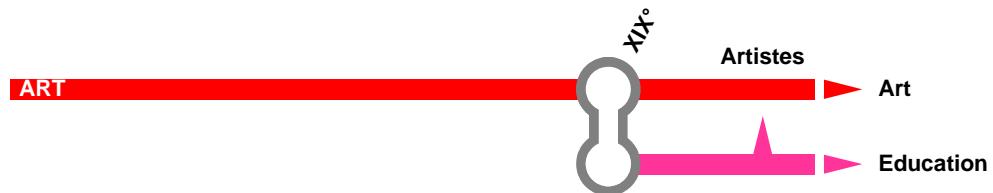
En conséquence, se pose la double question de la hiérarchisation et de la sélection des compétences à développer en priorité.

L'intérêt porté au développement de la créativité n'est pas nouveau, et sa mise en œuvre dans les dispositifs d'éducation est d'autant plus nécessaire que cette compétence est en permanence sollicitée par tous les processus d'adaptation, de transformation et de changement.

En tant que sémioticien de l'image, spécialisé dans l'approche cognitive et développementale de la communication et de la culture visuelle, je me suis beaucoup intéressé au développement de la pensée visuelle dans le cadre de l'éducation aux arts visuels¹.

Evolution historique

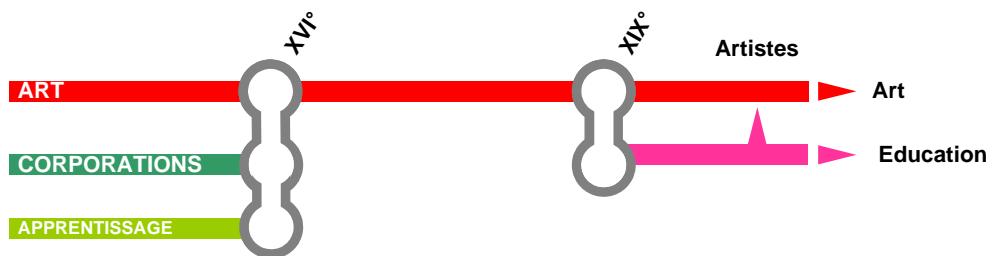
En regardant attentivement l'évolution historique de ce secteur, on constate que son adhésion quasi exclusive au monde de l'art n'est pas unanime et que tout au cours de l'histoire d'autres approches n'ont cessé de contester cette orientation sans pour autant parvenir à rivaliser avec elle.



Ce diagramme représente une conception assez répandue de l'éducation artistique. L'art y est conçu comme un phénomène à la fois universel et éternel ou au moins fort ancien et l'éducation artistique qui débute au XIX^e avec le développement et la généralisation des systèmes éducatifs nationaux contribuerait à sa connaissance et à sa pratique par tous.

De fait, l'histoire est un peu plus complexe et mérite une présentation que nous allons tenter d'exposer graduellement en révisant au passage certaines interprétations erronées.

¹ Mes recherches m'ont conduit à montrer que le dessin des enfants relevait avant tout de différents types de communication et que son développement était plutôt contrarié par sa rencontre avec l'éducation artistique telle qu'elle est pratiquée. J'ai constaté que l'exploitation qui est faite du dessin dans le cadre de l'éducation artistique est fondée sur une incompréhension des vocations du dessin des enfants et des adolescents et que cette incompréhension conduit à une sorte de détournement des compétences communicationnelles et ludiques, sans que pour autant les compétences artistiques soient durablement développées.

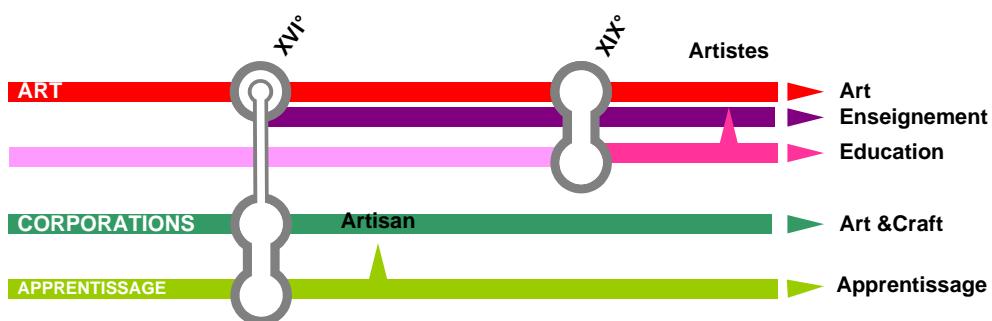


Cette nouvelle carte rappelle une des étapes importantes dans l'histoire de la culture visuelle occidentale. Au XVI^e siècle, en Italie, la première *Accademia del disegno*, est fondée en 1563, à Florence, par Vasari. Cette académie se construit en opposition au système des corporations qui gérait la carrière de tous les artisans imagiers : les peintres et les tailleurs d'images. Elle sera suivie par la création d'académies semblables dans toute l'Europe.

Cette période correspond à un vaste mouvement social et culturel. D'une part, les images n'ont cessé de gagner en prestige – ce qui a rejailli sur une partie des meilleurs producteurs² – d'autre part, cette ascension sociale s'accompagne d'une hiérarchisation des pratiques de production et des commandes mais aussi d'une intellectualisation de ces pratiques sur le modèle des académies littéraires. Cette intellectualisation sert, entre autres choses, à contrebalancer la manualité et la matérialité des techniques de production d'image et se prolonge dans un enseignement divisé en deux parties l'une théorique et l'autre pratique, ce qui rompt avec les modes d'apprentissage traditionnellement adoptés dans les corporations.

Bien qu'elle soit très diffusée, cette version de l'histoire souffre d'un biais rétrospectif provoqué par une conception de l'histoire gagnée à la thèse du triomphe nécessaire de l'art. Dès que l'on adopte une perspective plus globale qui étudie le développement de la culture visuelle comme un ensemble, on constate que le parcours des autres formes de production d'objets culturels a été négligé

À ce titre, la carte suivante apporte des corrections importantes :

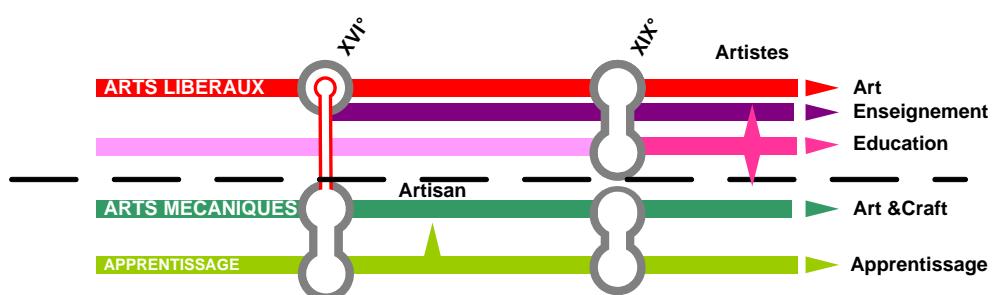


² Les ouvrages d'Alberti *De Pictura* et de Vasari *Le Vite* ont été d'une grande influence dans la valorisation des peintres et sculpteurs et sur leur ascension sociale.

S'il est vrai qu'à partir du XVI^e, la création des académies transforme le champ de la production culturelle, il est tout à fait faux de penser qu'à partir de cette date tous les artisans quittent leurs corporations et choisissent d'entrer dans les académies ou y sont admis. En fait, les académies ne regrouperont qu'une petite fraction des producteurs d'objets culturels, 8 % tout au plus. Du XV^e au XIX^e siècle, dans son ensemble la profession reste donc largement organisée autour des corporations.

Dans l'enseignement, deux systèmes vont donc cohabiter, l'un de type académique, qui sera à l'origine de la création des écoles des Beaux-arts, l'autre qui perpétue le système de la Maîtrise et de l'apprentissage en atelier. Mais ce n'est pas tout. En effet, parallèlement à ces transformations dans le monde professionnel, l'éducation aux arts, que nous appellerions aujourd'hui « éducation artistique » fait depuis longtemps parti de la formation et des pratiques d'une partie de la population privilégiée (lettres et aristocrates). L'éducation artistique telle que nous la connaissons aujourd'hui est non seulement l'héritière de ces pratiques, mais qu'elle est aussi dépositaire du système de valeurs et de l'organisation sociale défendus par ces milieux privilégiés. L'éducation artistique n'est donc pas une invention tardive de la démocratie moderne, mais plutôt un élargissement de pratiques sociales anciennes qui marquent encore son fonctionnement actuel. Ce sont donc trois systèmes d'éducation et d'enseignement qui coexistent, deux qui sont déjà anciens auxquels s'ajoute l'enseignement académique.

Pour mieux comprendre ce qui distingue ces trois types de formation, il nous faut à nouveau remonter dans le temps et intégrer une donnée nouvelle qui permet d'expliquer les causes, mais aussi les finalités, de ce qui apparaît comme un clivage entre deux types d'activités sociales et deux types de formation. À cette occasion nous observerons le rôle très particulier qu'y joue l'invention, que nous appellerions aujourd'hui créativité.



La carte s'est enrichie d'une coupure qui manifeste le clivage entre les arts libéraux d'une part et les arts mécaniques d'autre part. Ces appellations qui datent de l'antiquité grecque et romaine (on en trouve aussi des équivalents dès l'Egypte ancienne) ont subi de nombreuses modifications qui réclament quelques précisions sémantiques pour éviter les confusions. En effet, si la musique, la poésie, la peinture et la sculpture figurent déjà au titre de *technê* dans la liste des savoir-faire, des métiers et de toutes les occupations réglées de la Grèce antique, elles y figurent en compagnie de toutes les autres

techniques. En revanche, les techniques libérales dignes de la formation des élites sont en plus petit nombre que les techniques illibérales et mécaniques réservées à l'artisan. Mais comme nous le verrons, ce n'est pas tant la technique qui fait la différence que la manière de la pratiquer. C'est avec ce sens originel de *technê* qu'en latin on utilise le mot *art* que nous retrouvons dans « art libéral » ou « art mécanique »³.

Revenons quelques instants sur la situation grecque qui associe deux concepts déterminants à celui de la *technê*. Pour les Grecs, La conception de la *technê* varie en fonction du rang social de celui qui la met en oeuvre. Quand elle est pratiquée par un homme libre, elle doit être destinée à son élévation ou à une chose qui le dépasse, les dieux ou la cité par exemple, de plus c'est une activité qu'il doit accomplir en la concevant et non seulement en l'exécutant mécaniquement. Alors que l'esclave, le mercenaire et même dans une certaine mesure l'artisan sont supposés confinés dans l'exécution habile mais servile d'une commande⁴. Les autres facteurs de différence ne sont pas négligeables, mais ils sont secondaires. Le fait que telle technique réclame une activité manuelle ne pose pas de problème en soi, en revanche elle en pose si l'activité est privée de la phase de conception ou si sa destination n'est pas digne. Elle est alors illibérale et mécanique.

C'est ce que déclare Aristote dans la Politique au sujet de l'éducation des hommes libres.

« Toutes les occupations pouvant se distinguer en libérales et en serviles, la jeunesse n'apprendra parmi les choses utiles que celles qui ne tendront point à faire des artisans de ceux qui les pratiquent. On appelle occupations d'artisans toutes les occupations, art ou science, qui sont complètement inutiles pour former le corps, l'âme ou l'esprit d'un homme libre aux actes et à la pratique de la vertu. On donne aussi le même nom à tous les métiers qui peuvent déformer le corps, et à tous les labeurs dont un salaire est le prix ; car ils ôtent à la pensée toute activité et toute élévation.⁵

Un peu plus loin, Aristote précise § 2. « Bien qu'il n'y ait certainement rien de servile à étudier jusqu'à certain point les sciences libérales, vouloir les pousser trop loin, c'est s'exposer aux inconvenients que nous venons de signaler. La grande différence consiste ici dans l'intention qui détermine le travail ou l'étude. On peut, sans se dégrader, faire pour soi, pour ses amis, ou dans une intention vertueuse, telle chose qui faite ainsi n'est point au-

³ Il est intéressant de noter que l'origine de ce mot se situe à la fois dans *artis* : façon d'être, mœurs et habitude, *artes* : façon d'agir, mais aussi dans la réalisation d'une autre racine *armus + ti* qui désigne le haut du bras et l'épaule. (Rey, A. 1992).

⁴ Notons que c'est par mimétisme qu'il y a contamination dialectique entre l'ordre du monde social et économique (possédant Versus esclave ou mercenaire), l'ordre symbolique (spirituel Versus matériel), l'ordre éthique (noble Versus vil) et esthétique (beau Versus laid), etc. L'ensemble étant toujours organisé dans l'espace métaphorique du haut et du bas.

⁵ Politique, Livre V (en général placé le huitième.) De l'éducation dans la cité parfaite. Chapitre 2.

dessous d'un homme libre, mais qui, faite pour des étrangers, sent le mercenaire et l'esclave. »

La liste des arts libéraux n'est pas stable, et le sort de certains d'entre eux a fait l'objet de débats, tels la musique et le dessin par exemple, mais ce qui importe, c'est l'intention qui gouverne la pratique. Pratique qui doit s'accomplir sans que le praticien libre ne se dégrade, ne s'aliène ou ne se vende.

Comme le précise Christophe Genin (Texte à paraître) « Sont libéraux, (les arts) de l'homme libre, qui n'a pas besoin de pratiquer un commerce pour vivre, qui n'obéit pas à un maître mais au bien commun décidé par la Cité, et qui se détermine par son seul intellect. »

Les informations archéologiques qui sont aujourd'hui à notre disposition nuancent ce seul point de vue des philosophes. Mais pendant des siècles, l'absence de ces informations sur les pratiques concrètes de l'antiquité a permis d'accorder aux textes des philosophes – et tout particulièrement à ceux de Platon et d'Aristote – une véritable hégémonie. Ce faisant leurs suiveurs romains, arabes ou chrétiens ont privilégié des thèses qui leur convenaient et ont contribué à la disparition des thèses opposées. Les écrits des sophistes par exemple n'ont pas été transmis et les débats qui les confrontent à la lignée socratique sont présentés par Platon l'un de leurs opposants⁶. Et pourtant, leurs apports à la rhétorique, à la science du langage, à la grammaire, à la psychologie de l'individu, à la stratégie et à la politique ont été considérables. Comme l'écrit Jacqueline de Romilly (1988), « Tout entre leurs mains est devenu *techné* ; et toutes ces *technai*, ou sciences humaines, qui étaient neuves, sont celles que l'âge moderne a reprise et approfondies. (p. 275) L'apport des sophistes à l'étude comparée des sociétés, à la relativité des connaissances, à la libre-pensée et au doute absolu a déplu aux idéologues et religieux idéalistes qui les ont sanctionnés en les oubliant.

Athènes avait su donner le jour à deux formes de pensée les plus opposées, « l'une où tout n'est qu'humanité et l'autre où tout n'est que transcendance, l'une ou tout est pratique et l'autre où tout est idéaliste. On a donc comme en un de ces Janus à deux faces, la double image du législateur : l'un celui de Thourioi⁷, qui, se fondant sur l'expérience et la comparaison, rédige des lois aujourd'hui perdues pour une cité réelle, l'autre, celui de la *République* et des *Lois*, qui déduit un système idéal d'une analyse sans compromis. » (Romilly, p. 273).

Dans le domaine culturel, même si depuis des siècles les défenseurs des vertus de l'expérience, de la pratique, de l'utilité et de la technique n'ont pas manqué, ils sont toujours confrontés aux thèses dominantes, spiritualistes et idéalistes des zélateurs de l'art.

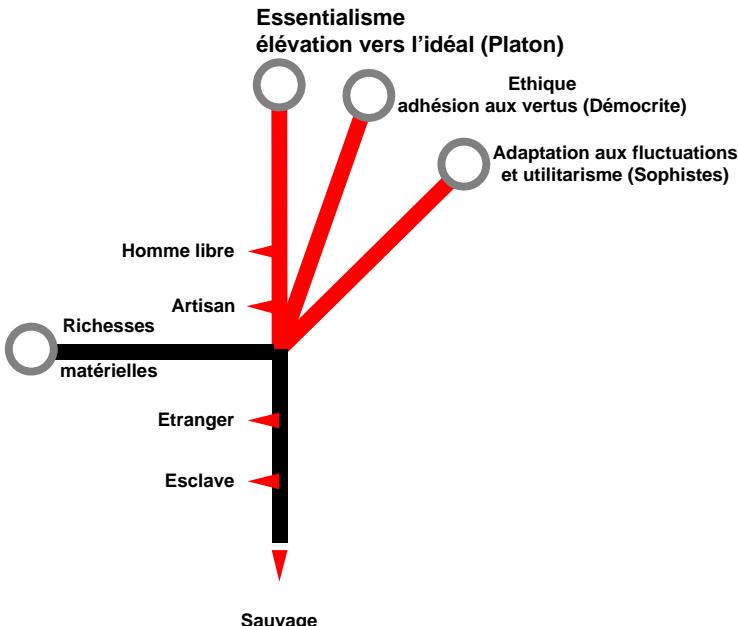
Si nous insistons sur cette période et sur le clivage Janusien qui s'y produit c'est que nous pensons que notre histoire sociale et culturelle en est

⁶ Gorgias et Protagoras, pour les plus célèbres, sont présentés par Platon.

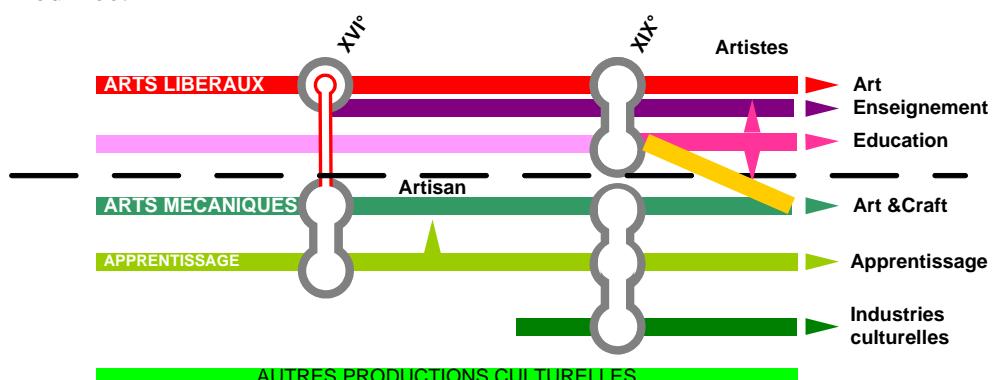
⁷ Protagoras était législateur à Thourioi. (Note de l'auteur.)

profondément marquée et que le champ de l'éducation en général et particulièrement celui de l'éducation artistique en sont affectés.

La carte que nous avons tracée en témoigne. et la suivante montre le dispositif idéologique dans lequel nous fonctionnons encore dans le lointain écho des théories d'alors.



À partir des informations que nous venons de donner, relisons cette carte modifiée.



Dès l'antiquité, la qualité des différentes occupations de l'homme dépend de sa classe sociale et des règles et valeurs qui y sont en vigueur. En conséquence, les diverses techniques sont profondément marquées par leur dimension libérale ou servile, mais aussi exécutantes ou conceptrice⁸.

La transmission des techniques ou arts se fait par le système de l'apprentissage pour les artisans et par l'école – ou par ce qui en tient lieu – pour l'homme libre.

Ce que nous appelons aujourd'hui les « arts » sont enseignés dans les deux univers. Un artisan peut pratiquer le dessin et l'enseigner à son fils ou à ses apprentis à des fins exécutantes et pour répondre à des commandes. Un

⁸ Dans les traités de rhétorique, l'invention désigne la phase de recherche des arguments et des idées à présenter aux destinataires du discours.

homme libre peut aussi pratiquer le dessin, s'il en maîtrise le « dessein » et s'il le fait pour une noble cause : sa propre élévation, un cadeau à un ami, ou pour toute autre fin vertueuse.

Pendant des siècles, le système des confréries, guildes et corporations va organiser les artisans et leur système d'apprentissage, alors que les pratiques libres et nobles se poursuivent avec des intensités variées selon les époques. Au cours du XVI^e siècle, une partie des artisans souhaite quitter les corporations qu'ils jugent contraignantes et aspire à s'élever dans la hiérarchie sociale. Au passage, ils doivent valoriser la part d'invention, de conception et de théorie dans leur art, privilégier la production de contenus « élevés » et renoncer aux dimensions les plus techniques au profit de la virtuosité. Leonard de Vinci avait annoncé ce programme en clamant que *la pittura è cosa mentale*. L'arrivée des peintres et sculpteurs de métier dans le monde libéral a résulté d'un coup de force longtemps contesté, mais qui n'est parvenu à s'imposer qu'en raison d'un changement de pratique, mais aussi en raison de l'affaiblissement de la distinction entre arts mécaniques et libéraux. (Heinich, 1996)

Pour mériter leur nouvelle position libérale et intellectuelle, les académies ont promu un enseignement composé de deux parties « l'une qui regarde le raisonnement ou la théorie, l'autre qui regarde la main et la pratique » (Batteux 1747, in Heinich, 1993, p. 93.)

Notons que les échos de ces bipartitions résonnent encore au XXI^e siècle dans la majorité des systèmes éducatifs européens, où la légitimité d'un enseignement manuel, technique et pratique est toujours contestée par les héritiers « légitimes » des arts libéraux. Comme s'ils devaient encore se faire accepter, les acteurs influents du secteur n'ont cessé de travailler au rehaussement des approches théoriques (historique, esthétique, critique, etc.) et à la valorisation des activités de l'esprit (imagination, expression, créativité), au détriment des apprentissages techniques. Quant aux arts dits appliqués, ils n'ont cessé d'être rabaisés en raison de leur manualité, de leur technicité et de leur utilité, mais surtout de leur supposée allégeance à la commande, ils ont même été confinés dans les enseignements techniques qui pour les raisons évoquées ne disposent que d'un faible capital culturel. (En Europe, seuls les Britanniques et d'une certaine manière les Allemands semblent avoir su gérer les deux dispositifs avec équilibre.)

Le XIX^e siècle est celui des accélérations. La révolution industrielle va tout à la fois, dissoudre les corporations, valoriser l'artisan comme entrepreneur, mais aussi comme modèle d'intégration des pratiques (Voir à ce sujet les thèses de William Morris par exemple.) Les artistes académiciens ont été concurrencés par des avant-gardes et les autonomistes. De nouvelles formes techniques voient le jour et parmi elles la photographie et le cinéma. Les états impériaux colonisent le monde, accélèrent les processus d'influence entre les cultures et contribuent à l'expansion du modèle européen.

Dans le champ de la formation et de l'éducation, les dispositifs anciens s'institutionnalisent et dans de nombreux pays sont pris en charge par l'Etat. C'est non seulement la création des écoles des Beaux-arts qui accomplissent

l'élan amorcé par les académies, mais aussi la création des écoles nationale d'arts appliqués.

L'éducation des élites est toujours une affaire privée, mais son influence gagne le système scolaire sous la forme de l'enseignement du dessin. En ce domaine le débat fait rage entre ceux qui défendent une approche pratique et utile et les libéraux qui investissent dans les valeurs idéalistes et spiritualistes de l'art.

Il faudrait ici entrer dans le détail de ces bouleversements, mais nous ne pourrons en aborder que quelques points.

L'artisan d'art à l'ère des industries de la création et l'artiste d'avant-garde.

À mesure que l'artisan accède à la création, à la liberté de décision, au choix de son commanditaire et des réponses qu'il lui fournit, on assiste à une exacerbation des valeurs de l'artiste libéral qui n'a plus pour objectif et ambition que l'invention, le changement, et la coupure avec tout ce qui le relie aux contraintes sociales. Au-delà de l'avant-garde, il vise l'autonomie de son art et de sa personne. Implacable, la société le destine à incarner le sujet totalement libéré. Tout se passe comme si les deux corps sociaux étaient pris dans un glissement parallèle vers la création, plus l'un se libère des contraintes, plus l'autre repousse la limite des contraintes de son art, y compris celle de la technique, des conventions, des genres, des références culturelles, etc. et ceci jusqu'à critiquer les fondements idéalistes et spiritualistes de l'art, ou sortir par des pratiques anti art, voire en l'abandonnant. (Le cas complexe de Marcel Duchamp est à ce titre exemplaire.)

Libérés de leurs carcans, les anciens arts mécaniques occupent esthétiquement et socialement les places délaissées par l'Art qui continue sa double quête spiritualiste et de déconstruction.

C'est au passage du XIX^e et du XX^e siècle, qu'a été inventé l'artiste de vocation, génial, singulier, exceptionnel, novateur, avant-gardiste qui méprise les commandes, les honneurs, l'académie et le marché, et qui s'oppose à tout ce que représente le bourgeois industriel et l'ouvrier aliéné.

S'il est vrai qu'une importante partie des artistes possède encore de la fortune, les autres n'ont ni corporation, ni académie pour les soutenir et subvenir à leur besoin. Ils sont désespérément libres tout en étant soumis à un tyran redoutable : le petit monde de l'art avec ses exigences libérales, ses prises de risque imposés par le modernisme, ce qui contraint les artistes à des surenchères d'invention, d'expression et parfois d'hermétismes.

Pour ces artistes, les idées d'émancipation, d'indépendance et de liberté se développent souvent sur un fond de déception politique et de nostalgie aristocratique (en France). En réaction au nouvel ordre économique, politique et social qui s'établit, ils vont construire une nouvelle relation au temps du succès et prolonger l'idéologie des arts libéraux en adoptant une

économie qui déplace les valeurs matérielles vers des valeurs spirituelles. (Bourdieu, 1992)

L'absence de réussite au présent devient un gage de succès pour la postérité et la misère économique un signe de richesse symbolique. Cette invention d'un nouveau type social à la fois génial et tragique est précurseur de bien des comportements du XX^e siècle. Il s'enracine dans le terreau libéral d'individualisation et d'innovation, mais aussi dans un contexte idéologique d'exacerbation du désintéressement, de sacrifice de soi et de quintessence de l'art. Pour les autonomistes radicaux, toutes les formes et marques d'interdépendance (hétéronomie) sont assimilées à de la dépendance (allonomie) ce qui les conduit parfois à développer des stratégies sectaires et aristocratiques confinées dans le petit monde qu'ils fabriquent pour eux.

Si en ces temps d'oppression on pouvait rêver à des indépendances complètes et craindre des dépendances totales, les théories de l'organisation ont montré depuis que l'une comme l'autre ne sont que les extrémités imaginaires des multiples formes et degrés de l'interdépendance. L'autonomie de l'art de cette époque et de celle qui suivra est donc toute relative. En attendant la fortune et la reconnaissance posthume, des légions d'artistes plus ou moins consentants ou conscients de leur rôle social dédié à l'hyper innovation et l'hyper individualisme sont éduquées selon les règles extrêmes des arts libéraux.

Dès la fin du XX^e siècle, une majorité des étudiants en art échoue dans son projet de devenir artiste et se reconvertis dans les industries de la création et de la culture devenues florissantes. Triste retour des choses, ils y occupent souvent des postes subalternes. Mais pour une part non négligeable de ceux qui refusent cette issue ou qui n'en ont pas les compétences, c'est finalement l'assistance sociale qui leur tient lieu de mécène. Il faut dire que tout au long de leurs études artistiques, ils sont soigneusement tenus à l'écart de toutes considérations techniques, économiques ou gestionnaires. Héritiers déshérités des conceptions libérales de l'art, ils découvrent à leurs frais les lois du marché, de la concurrence et de l'offre et de la demande.

Education générale en France, de l'opposition à l'hégémonie dans le domaine de l'éducation générale

Dans le champ éducatif, à la fin du XIX^e siècle, le clivage s'est agrandi entre les défenseurs d'une éducation orientée par les valeurs de l'art et les partisans d'une éducation plus utilitaristes, scientifique, technique et plus esthétique qu'artistique.

En France, la formation « générale » a débuté avec le cours de dessin dans les lycées des garçons en 1802. C'est pour un temps les utilitaristes qui semblent s'imposer. Les élèves recevaient surtout une éducation de l'œil et de la main par la pratique du dessin. Ce dispositif a été progressivement étendu aux filles et aux autres niveaux scolaires. (Genet-Delacroix et Troger, 1994)

Du côté de l'éducation des élites et des pratiques des amateurs se perpétue l'éducation artistique telle que nous la connaissons. Elle a amplement contribué à la création du tourisme, au développement des musées, des galeries, de l'édition d'art et de la critique. Mais aussi à la pratique dilettante

du dessin et de la peinture qui était encouragée et parfois guidée par un professeur spécialisé ou un artiste.

L'éducation artistique à l'école et dans les musées est directement issue de ces pratiques artistiques des élites.

En fait, du XIX^e au XX^e siècle, quatre grands projets éducatifs se sont disputés et ont tenté d'imposer leurs contenus et leurs visions de l'éducation.

- Héritiers des utilitaristes antiques, les fonctionnalistes ont prôné un enseignement du dessin scientifique et de communication comme langage de l'industrie et de la vie contemporaine.

- Les patrimoniaux ont défendu les grandes traditions artistiques.

- Les pédagogues soutenus par les psychologues plaident pour le dessin comme outil de développement individuel et social.

- Les modernistes avant-gardistes voulaient promouvoir les œuvres et les valeurs de l'art moderne... puis postmoderne. Ils étaient soutenus par les promoteurs de la démocratisation de l'art et de la démocratisation par l'art.

En France, les fonctionnalistes et patrimoniaux se sont opposés pendant plus de cinquante ans et jusque dans les années 1920. Les contenus des programmes officiels d'enseignement et de formation des enseignants reflétaient les avancées et reculs des uns et des autres. Les patrimoniaux l'ont finalement emporté. Ils ont obtenu le renfort des pédagogues et psychologues puis celui des modernistes dont les idées ont été consacrées à partir de 1969 par la création de formations aux arts plastiques dans les universités, puis en 1977 lors de la publication de nouveaux programmes scolaires. En France, l'éducation artistique en « Arts Plastiques » s'est peu à peu imposée et constituée en monopole.

Dans la pratique cette culture artistique est faiblement dispensée à l'école élémentaire, obligatoire pour tous au niveau du collège et optionnelle au niveau du lycée où, toutes disciplines artistiques confondues, elle touche 7.5 % des lycéens. (Statistiques, 2004)

La réussite de ce dispositif d'éducation artistique est donc mitigée, les changements d'orientation et les injonctions paradoxales ont dérouté de nombreux enseignants et élèves. L'écart est de plus en plus grand entre les valeurs du monde de l'art et les valeurs d'une école socialement et ethniquement diversifiée qui n'accueille plus seulement les élites.

La question de l'art comme pratique culturelle typique et exclusive des groupes dominants est posée. Cette pratique qui travaillerait simultanément à faire croire que sa culture est universellement bonne, juste, intéressante, tout en se rendant faussement accessible fait l'objet de nombreuses critiques.

Une réorganisation des contenus et objectifs pédagogiques est réclamée et plusieurs projets fleurissent à la fin du XX^e siècle.

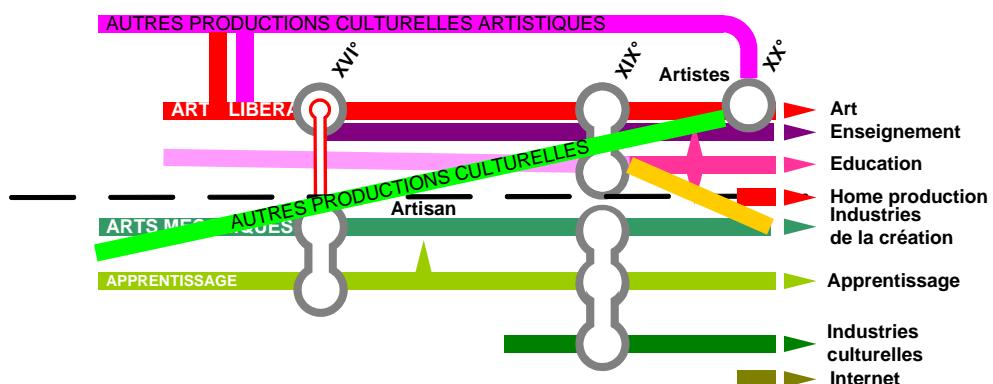
Histoire actuelle : les premiers pas vers une éducation culturelle

Les programmes publiés en France en 2005 (Ministère de l'Education Nationale, 2005) semblent mettre un terme à l'hégémonie artistique et proposent un début de rééquilibrage entre la culture et l'art. Le dessin qui

avait été banni de l'enseignement sous la pression des modernistes fait un retour en force comme outil d'élaboration de la pensée et de la communication⁹.

La connaissance et la pratique des images et des médias sont inscrites en position centrale dans le programme de l'école primaire et sont réparties dans diverses disciplines. L'hégémonie de l'art est relativisée par les approches culturelles. « L'accès à la culture de tous semble l'emporter sur l'enseignement artistique pour tous ». (Panier, 2001)

C'est d'une certaine manière le retour des imagiers, du dessin et d'une culture visuelle ouverte à toutes ces facettes et sur le monde de tous. Cette nouvelle discipline s'intitule « Education artistique et culturelle ».



La carte simpliste de l'éducation artistique émergeant du champ de l'art à la fin du XIX^e siècle que nous présentions au début de cet article s'est considérablement complexifiée au cours de cette rapide investigation généalogique.

Aujourd'hui, à l'heure du triomphe des industries culturelles et de la création, du développement des pratiques personnelles de création avec les nouveaux et les anciens médias, de la possibilité de diffusion (et d'accès) d'un nombre sans cesse grandissant de créations diverses sur les réseaux, mais aussi de rencontre avec les autres cultures, il est difficile d'imaginer que l'éducation artistique de l'avenir puisse rester concentrée sur des pratiques qui souvent contestent elles-mêmes leur hégémonie et leur légitimité.

À l'heure du « post-art », quel sera l'avenir de ce secteur ? Nous ne saurions le prédire, même si nos cartes successives ont indiqué que les chemins se sont tellement diversifiés que le champ strict de l'art paraît bien limité au regard des formidables espaces culturels et créatifs qui se sont développés à

⁹ Le dessin avait été remplacé par la peinture dont le rapport à l'art était jugé moins ambigu. (Darras, 1996, 1998.) De même, les pratiques figuratives ont décliné à mesure que l'éducation artistique s'assujettissait au monde de l'art et de son marché. Aujourd'hui, en France, ce sont les professeurs de lettres qui sont chargés de l'éducation à l'image, mais sans pratique de réalisation.

ses côtés et qui sont éducativement laissés en friche pour des motifs libéraux et spiritualistes issus d'un autre temps.

Nous aimerais donc conclure cet article par quelques questions adressées au futur.

L'écart entre les pratiques culturelles dites légitimes et la diversité des pratiques culturelles et de création va-t-il se creuser encore et le système éducatif se décidera-t-il à aborder toutes les faces de ce clivage, lucidement et sans a priori ?

La mondialisation et le croisement des cultures diverses produiront-ils une ouverture comparatiste et des enrichissements mutuels ou des resserrements identitaires, des réductions de la diversité, des pratiques hégémoniques, etc. ? Les systèmes éducatifs sauront-ils aborder cet écosystème culturel en interaction pour le pire et le meilleur ?

Quelles compétences seront développées par l'éducation à venir ? Quelle créativité sera promue par les systèmes éducatifs : la créativité compétitive et consumériste des industries culturelles et de la création, la créativité tout aussi compétitive des mondes de l'art, la créativité coopérative des individus et des groupes, ou toutes ces créativités à la fois ?

Quelles valeurs seront promues par le système éducatif pour traiter des questions culturelles ? Celles qui animent les industries culturelles et de création, celle qui anime les mondes de l'art, celles qui animent la libre-pensée et l'humanisme critique, ou toutes ces valeurs à la fois ?

L'avenir nous le dira, mais nous pouvons l'infléchir dans un sens ou un autre si nous comprenons mieux les origines de nos positions et les décalages qui freinent notre effort d'adaptation aux changements.

References

- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art*. Paris, Seuil.
- Darras, B. (1996). Policy and Practice in French Art education : an analyse of change. *Art Education Policy Review*. Vol. 97, No. 4. March/April. pp. 12-17
- Darras, B. (1998). Pensée figurative, pensée visuelle et éducation artistique. Bilan de la modernité. In M. Richard et S. Lemire. *Les arts plastiques à l'école*. Montréal, Editions logiques. pp. 53-81
- Darras, B. & Kindler, A. M. (1996). Philosophie enfantine de l'art. Une étude socio – sémiotique des variations de la catégorie « art » dans la culture occidentale. Berthier, Dufour (dir.) *Philosophie du langage, esthétique et éducation*. Paris, L'Harmattan. pp.167-178
- Genet-Delacroix, M. C. & Troger, C. (1994). *Du dessin aux arts plastiques, histoire d'un enseignement*. Orléans, CRDP.
- Heinich, N. (1993). *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris, Les Editions de minuit. p. 244
- Heinich, N. (1996). *Etre Artiste*. Paris, Kincksieck.
- Ministère de l'Education Nationale (2005). Qu'apprend-on à l'école, élémentaire. 2005-2006 les programmes. CNDP/XO éditions.

- Panier, E. (2001). Art et enseignement, histoires particulières. In *L'art à l'école*. Paris, BeauxArts magazine. p. 8.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Editions Robert. P. 119
- Romilly, J. (1988). *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Paris, Editions de Fallois.

(Document extrait du site disciplinaire éducnet arts plastiques de l'Académie de Nantes)

Du dessin aux arts plastiques

Repères historiques et évolution jusqu'en 1996

Marie-Jeanne BRONDEAU-FOUR et Martine COLBOC-TERVILLE

SOMMAIRE

INTRODUCTION

I. ANCIEN RÉGIME, RÉvolution

- I.1. AVANT LA RÉvolution FRANÇAISE
- I.2 RÉFORMES ET PROJETS DE LA RÉvolution

II. DEUXIEME MOITIÉ DU XIXème, NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE

- II.1. EXPOSITIONS UNIVERSELLES
- II. 2. LYCÉES IMPÉRIAUX
- II.3. RAPPORT RAVAISSEON
- II.4. ÉVOLUTION JUSQU'À LA 3ème RÉPUBLIQUE

II.5. TROISIEME RÉPUBLIQUE

II.6. COMMISSION GUILLAUME

III. PREMIERE MOITIÉ DU XXème SIECLE

III.1. RÉFORME DE 1909

III.2. 1925, L'ART COMME DIMENSION CULTURELLE GÉNÉRALE

III.3. DE 1938 À L'APRES GUERRE

III.4. RECRUTEMENT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

IV. ANNÉES CHARNIERES

IV.1. RÉFORME DE 1959

IV.2. FACTEURS ANNONCIATEURS DU CHANGEMENT

IV.3. 1968, RUPTURE : DU DESSIN AUX ARTS PLASTIQUES

IV.4. 1970-1977, ANNÉES D'EFFERVESCENCE

V. 1977 - 1983, STRUCTURATION DE LA DISCIPLINE

V.1. RÉFORME HABY, LE COLLEGE UNIQUE

V.2. ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT, NAISSANCE D'UNE DIDACTIQUE

VI. ANNÉES 80, ACTUALISATION DE LA DISCIPLINE

VI.1. RÉNOVATION DES COLLEGES

VI.2. PARTENARIAT AVEC LES INSTANCES CULTURELLES

VI.3. PROGRAMMES DU COLLEGE ET DU LYCÉE, 1985/1987

VI.4. BILAN DES NOUVELLES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

VII. 1987/1996, ORIENTATIONS ET REFORMES

VII.1. CONFIRMATION DES ORIENTATIONS

VII.2. REFORME DU SYSTEME EDUCATIF

VII. 3. FORMATION DES ENSEIGNANTS

CONCLUSION

ANNEXE

INTRODUCTION

L'enseignement des arts plastiques, issu de l'enseignement du dessin, ne peut se comprendre en dehors de l'étude du contexte historique qui accompagne et détermine son apparition. L'enseignement est une pratique sociale réglée par des choix qui se déplacent avec l'histoire, selon les circonstances économiques, politiques, idéologiques du moment. Quelles que soient les ruptures, l'identité d'une discipline est façonnée par son héritage historique. Comme leur nom l'indique, les réformes modèlent une situation préexistante, la modifient ou l'orientent selon des changements qui sont ou se veulent plus ou moins radicaux, mais jamais elles ne l'annulent en particulier du fait de la nécessaire continuité du cursus scolaire des élèves. C'est donc un point de vue susceptible d'éclairer l'identité de l'enseignement des arts plastiques dans sa relation à l'évolution historique de l'enseignement du dessin qui est présenté ici.

La description de la structure institutionnelle -niveaux, horaires, programmes- présentée ici n'est pas exhaustive ; ont été essentiellement retenus les repères historiques significatifs des thèmes et des projets de l'enseignement du dessin depuis le début du XIX^e siècle, afin d'en faire apparaître la diversité et la récurrence. Le cadre du présent document est celui de l'enseignement général du second degré en France, les autres secteurs d'apprentissage du domaine artistique, y compris professionnels et techniques, ne sont abordés que dans la mesure où ils éclairent le sujet traité.

Un point précis d'évolution de la discipline - la couleur - a été retenu comme un des indicateurs du déplacement d'un enseignement initialement fondé sur l'exclusivité du dessin et à ce titre, la présence et le rôle de la couleur dans les instructions et programmes successifs ont été ponctuellement soulignés.

Cet exposé s'appuie sur les références institutionnelles et les travaux concernant l'histoire de la discipline. Le choix a été de laisser parler autant

que possible les textes officiels et de se reporter aux analyses des questions traitées sur lesquelles il a été précieux de pouvoir s'appuyer. Les références aux textes et aux auteurs cités sont signalées par un chiffre entre parenthèses qui renvoie à la bibliographie présentée en annexe -1-.

I. ANCIEN RÉGIME - RÉVOLUTION

I.1 AVANT LA RÉvolution FRANÇAISE

I.1.1 Sous l'ancien régime

Jusqu'à la fin du XVI^{ème} siècle les diverses disciplines artistiques, dessin, peinture, sculpture, architecture..., font l'objet d'une formation de type "apprentissage" dans le cadre des corporations de métiers aux côtés de celles plus directement liées à l'artisanat d'art pour lesquelles le dessin joue un rôle important. Nombreux sont les corps de métiers qui l'utilisent : imagiers sur papier, sur verre, graveurs sur bois, sur métal, tailleurs de bois, de pierre, modeleurs, fondeurs... Dans ce contexte, le jeune, sous le régime du compagnonnage, est accepté comme apprenti ; le patron transmet les savoirs et savoir-faire relevant de tel ou tel art mécanique, utile dans tel secteur de fabrication.

À partir du XVII^{ème} siècle, les arts libéraux ayant admis la peinture, la sculpture et l'architecture en leur sein, ce sont les académies d'artistes qui deviennent, sous la tutelle de l'Académie Royale, les lieux de formation pour ces arts dits majeurs. Parallèlement, corporations et manufactures royales continuent d'assurer jusqu'à la Révolution les formations à visées utilitaires dans les secteurs professionnels touchant à l'art. "Tout se passe comme si la hiérarchie des emplois réglait la hiérarchie de formations qui correspondent à la meilleure articulation possible avec les emplois réels. Dans la pratique, sous l'ancien régime, on distingue donc bien l'enseignement de la peinture, parisien et académique, et l'enseignement du dessin, qui est implanté partout, dans de nombreuses écoles, dans les provinces. (...). L'enseignement du dessin est un enseignement plus utilitaire, adapté aux besoins de formation dans les emplois artistiques secondaires, avec les applications nécessaires aux techniques de l'imitation et du décor dans les métiers "mécaniques"."

(-1- p. 148).

I.1.2 À la veille de la révolution, un double héritage

A la Révolution deux conceptions de l'enseignement artistique constituent donc l'héritage potentiel pour l'avenir : une conception utilitaire issue de la tradition des arts mécaniques répondant aux besoins économiques qui accompagnent la période pré-industrielle et une conception "...intellectuelle pour les emplois de prestige plus ou moins en rapport avec l'espace et les symboles du pouvoir monarchique" (1- p. 148). Cette dernière, issue de la tradition des arts libéraux s'adresse aux milieux oisifs aisés, familiers de la culture.

Il y a à la base de ces deux finalités un seul véritable contenu sous des formes différentes : le dessin.

I.2 RÉFORMES ET PROJETS DE LA RÉVOLUTION

I.2.1 Rôle éducatif du patrimoine

"L'Assemblée Nationale, en octobre 1790, fait un choix décisif, elle identifie les biens du clergé à un patrimoine artistique national, engage la constitution des collections publiques et amorce un travail d'inventaire". Des instructions sont données "sur la manière d'inventorier et de conserver dans toute l'étendue de la République, tous les objets qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement (...). Le 10 août 1793 la Convention, dans le palais du Louvre, affecté aux "monuments des arts et des sciences", ouvre le "Musée des arts", placé sous le contrôle de la Commission de l'Instruction publique. Le musée a une fonction d'éducation (...). Cette commission dont fait partie DAVID précise : "le Muséum n'est point un vain rassemblement d'objets de luxe ou de frivolité, qui ne doivent servir qu'à satisfaire la curiosité. Il faut qu'il devienne une école importante. Les instituteurs y conduiront leurs jeunes élèves ; le père y mènera son fils". (-2- p. 29).

À ce propos, Édouard POMMIER énonce la relation révolution-culture en ces termes : "la révolution n'a pas pour mission de créer une nouvelle culture, mais de reconnaître le rôle révolutionnaire de la culture". (-3-).

L'idée du bagage artistique comme facteur de démocratisation et de cohésion sociale est exprimée avant même que l'enseignement du dessin n'ait obtenu sa place comme discipline au sein de l'enseignement public.

I.2.2 Début du XIX^e siècle : apparition du dessin dans l'instruction publique

En 1792 la Convention groupe sous le nom d'"Institut" les diverses sections de l'Académie des Beaux-Arts fondées au XVII^e siècle par MAZARIN et COLBERT et crée l'École des Arts et Métiers. Cette même année, les collèges de l'ancien régime sont remplacés par les Écoles Spéciales et les Écoles Centrales. Le dessin y figure parmi les disciplines prévues avec l'histoire naturelle, les langues anciennes et vivantes, les mathématiques, la physique-chimie, la grammaire, les lettres, l'histoire et la législation.

C'est pendant la période du Consulat (novembre 1799 à mai 1804) que l'inscription du dessin dans l'enseignement général se précise ; la vaste réorganisation de la France entreprise par N. BONAPARTE conduit en 1802 à la création des lycées de garçons. Un arrêté de décembre de cette même année y institue l'apprentissage du dessin. "Il semble (...) que l'enseignement du dessin ait tenu, dès cette époque, une place relativement importante, tout au moins dans les emplois du temps (...). En 1809, les quinze heures de la journée sont distribuées de manière qu'il y ait au moins 6 heures d'études et le temps nécessaire pour l'écriture et le dessin ; les élèves dessinaient donc quotidiennement". (-4-)

À ce propos, le plan d'études de 1802 mentionne :

- article 12 : il y aura dans chaque lycée un maître d'écriture, de dessin, un maître de danse

- article 13 : les élèves se rendront à la même heure, dans une même salle où seront les maîtres d'écriture et de dessin ; mais aucun élève ne commencera le dessin que lorsqu'il sera avancé en écriture.

Un autre texte, concernant les arts d'agrément, précise que le proviseur veillera au choix des modèles.

Ces mesures, dont les finalités ne sont pas énoncées, ont donné lieu aux interprétations suivantes :

- "Le dessin prend donc existence d'abord dans les lycées alors exclusivement masculins. S'agissant de former de futurs cadres, la préoccupation est plutôt d'ordre "logistique" et l'accent est mis sur l'observation, relevé de plan, la cartographie ... mais les finalités n'apparaissent pas clairement et le dessin au lycée serait volontiers considéré comme un art d'agrément offert en activité supplémentaire à une classe bourgeoise, aisée et soucieuse d'imiter ce qu'avait été la noblesse". (-5- p. 49).

- Une idéologie commune, issue de la Renaissance, associe l'ensemble des formations dans le respect de valeurs uniques, fondatrices de l'unité de l'art ; ces valeurs sont d'abord le savoir-faire et le contrôle de la représentation avec les techniques graphiques usuelles, du niveau élémentaire (le tracé géométrique) à la représentation à l'identique (la copie) ; puis c'est l'apprentissage de la beauté par la saisie des "belles proportions" du corps humain, à toutes fins utiles, des plus prosaïques (contrôler l'adaptation d'un ornement) aux plus ambitieuses (établir une représentation des actions humaines)". (-1- p. 148)

- cela "laisserait supposer qu'une grande importance était donnée à l'habileté manuelle mais nous n'avons en réalité aucun renseignement officiel sur les méthodes utilisées, tout laisse croire qu'elles seraient semblables à celles des écoles des Beaux-Arts, c'est à dire fondées sur le dessin des ornements architecturaux et de la figure humaine". (-6-b)

Les enseignants sont recrutés localement par le directeur d'école ou le proviseur parmi les artistes régionaux, souvent peintres malchanceux refusés des salons. Etre peintre alors ne pouvait se concevoir en dehors d'un passage par les Beaux-Arts et l'on peut admettre que l'enseignement dispensé reproduisait l'enseignement reçu en amont qui était alors essentiellement fondé sur le dessin. La suprématie du dessin fera longue date comme en témoigne cette remarque de J.D. INGRES en 1863 : "L'Ecole des Beaux-Arts il est vrai, n'a pas d'école de peinture proprement dite, elle n'enseigne que le dessin, mais le dessin est tout, c'est l'art tout entier. Les procédés matériels de la peinture sont très faciles et peuvent être appris en huit jours". (-7-)

I.2.3 Jusqu'en 1852, peu de changement

"L'enseignement du dessin dans les lycées n'évoluera que lentement, passant d'une forme unique de dessin linéaire, proche de l'écriture, à deux formes diversifiées suivant le niveau et les sections : d'une part un dessin dit "d'imitation", plus artistique, ayant comme référence la "Nature" perçue à travers les œuvres d'art, la copie de modèles étant la base des apprentissages ; d'autre part un dessin plus scientifique lié à la géométrie descriptive est proposé spécialement aux élèves qui se destinent aux carrières d'ingénieurs. Parallèlement, les futurs créateurs des industries de luxe et des métiers d'art dont la formation était jadis assurée par les corporations sont pris en charge progressivement soit par les manufactures dans leurs propres écoles, ou par certaines municipalités (Ville de Paris), soit intégrés dans les formations professionnelles des écoles primaires supérieures (créées en 1833)". (-5- p. 49)

L'orientation de cet enseignement reste essentiellement énoncée comme professionnelle malgré l'ambiguïté d'une double finalité implicite ainsi relevée par G. PELISSIER : "lorsque les arts plastiques qui s'appelaient alors "dessin" ont été introduits dans l'instruction au moment de l'époque napoléonienne, c'était en réponse aux besoins du pays. En effet la nécessité d'avoir une maîtrise en dessin correspondait à ce moment de notre histoire à une nécessité économique : celle des manufactures, qui produisaient des objets nouveaux ; mais très curieusement, l'inscription du dessin dans l'instruction publique s'est faite au sein des arts d'agrément avec la danse.

Donc notre discipline a comme fondement original cette ambiguïté entre une finalité culturelle et une finalité professionnelle". (-8-)

Les questions qui se posent alors portent, non sur les finalités mais sur la nature de cet enseignement et la manière de s'y prendre pour l'enseigner, et débouchent sur l'élargissement des formes de dessin et la multiplication des méthodes

II. DEUXIÈME MOITIÉ DU XIX^{ème} SIÈCLE. NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE

Au milieu du XIX^{ème} siècle, deux événements majeurs, l'Exposition Universelle de Londres en 1851 et la création des Lycées Impériaux en 1852, vont conjointement être à l'origine des fondements de l'enseignement du dessin dans le secondaire. La deuxième moitié du XIX^{ème} siècle verra se construire progressivement une réflexion, une structure, des programmes et un corps d'enseignants qualifiés.

II.1 EXPOSITIONS UNIVERSELLES

II.1.1 Première exposition universelle

Organisée à Londres en 1851, la première Exposition Universelle privilégie les "Arts Appliqués à l'Industrie" dans lesquels l'Angleterre excelle. La Commission royale exclut la peinture de la section Beaux-Arts et n'admet que la sculpture, l'architecture et la gravure, seules considérées comme des "arts industriels". La mise à l'écart de la peinture est justifiée en ces termes : "elle transmet sur la toile un ordre d'études, de sujets, de passions, qui sont étrangers à l'industrie". (-9- a et c)

La France n'apparaît pas à son avantage face à la concurrence internationale, en particulier anglaise, aussi les commentaires qui incriminent l'enseignement vont pousser l'état français à se reconnaître une responsabilité dans l'enseignement du dessin à tous les niveaux de l'éducation.

II.1.2 Réactions de la France

Le compte-rendu du Comte de LABORDE (texte de 1000 pages publié en 1856) sur l'exposition de 1851 propage l'idée que face à l'avancée de l'Angleterre la France doit renouer avec les grandes traditions de l'Art.

Le dessin industriel y est présenté comme le début de la vulgarité dans l'Art et par conséquent dans l'industrie. Il s'agit de rétablir le goût de la grande tradition par le dessin, le même dessin partout, de l'enseignement primaire à l'enseignement professionnel.

Lorsqu'à son tour la France organise à Paris l'Exposition Universelle de 1855, NAPOLÉON III ayant compris la leçon donne une place conséquente aux Beaux-Arts et à la peinture française en particulier. Tandis que Les Arts décoratifs, appelés alors "Arts appliqués à l'industrie", sont présentés séparément au palais de l'industrie, les peintres français les plus célèbres exposent leurs œuvres en grand nombre : INGRES présente 41 tableaux, DELACROIX 36, VERNET 22, DECAMPS 60. La section des Beaux-Arts de l'Exposition Universelle de 1855 est un grand succès pour l'art français.

Engendrant débats et décisions dont les effets ne seront pas immédiatement visibles, l'élan de la compétition est ainsi donné. Ces débats, ponctués de textes charnières dont le premier est celui de la Commission RAVAISSEON, seront réactivés lors de chaque nouvelle exposition universelle, tout au long du XIX^{ème} siècle.

II.2 LYCÉES IMPÉRIAUX

II.2.1 Contexte

L'enseignement du dessin devient, au regard des plans d'études, théoriquement obligatoire dans les lycées impériaux qui sont alors réservés à

une petite élite de garçons ; il est assuré dans toutes les classes à raison de une à trois heures hebdomadaires selon les niveaux et les sections et ce de la sixième à la classe terminale.

Les contenus et les méthodes sont à définir pour le dessin encore plus que pour les matières déjà enseignées, à savoir le français, l'histoire-géographie, les sciences et les langues vivantes et mortes. La préoccupation majeure de l'État est de choisir, parmi toutes les méthodes proposées, la "bonne méthode" qui permettrait de préparer de façon générale aux formes diversifiées qu'a pris l'enseignement du dessin :

- dessin linéaire, géométrique
- dessin d'art, d'imitation
- dessin ornemental
- dessin scientifique lié à la géométrie descriptive.

Faute de pouvoir concilier cette diversité, la réflexion prendra la forme d'une controverse entre diverses tendances. Sous la tutelle du ministre FORTOUL, qui constate que "*livré au hasard des directions individuelles, et considéré comme un accessoire sans importance, l'enseignement du dessin restait à peu près stérile*", une commission est chargée en 1853 de rechercher le plan qu'il conviendrait d'adopter pour l'enseignement du dessin dans les lycées. Cette commission, présidée par Félix RAVAISSON, comprend parmi les 12 membres qui la composent les peintres DELACROIX, FLANDRIN, INGRES et MEISSONNIER (ces deux derniers n'y siégeront pas).

Un rapport marquant pour la discipline, de près de 80 pages, présente les thèses de cette commission marquées par la pensée de son président Félix RAVAISSON. Ce rapport comprend un projet et une méthode d'enseignement, un plan d'études, des programmes ainsi que des propositions concernant le recrutement des "maîtres de dessin".

Félix RAVAISSON (1813-1900), philosophe de formation, est alors membre de l'institut du Conseil Impérial de l'Instruction publique et Inspecteur Général de l'enseignement supérieur pour les lettres. Il n'a pas enseigné en tant que professeur de philosophie mais il a fait une carrière administrative. Il est considéré comme un philosophe relativement important dans la pensée du XIX^{ème} siècle et on lui reconnaît des compétences dans le domaine artistique. Son projet est fondateur d'une tendance qui défend une tradition à la fois philosophique, artistique et pédagogique.

II.3 RAPPORT RAVAISSON

Porte parole de la commission, RAVAISSON précise qu'il aura surtout recours "*à l'autorité des grands maîtres dont les doctrines sur la théorie et la pratique de l'art et sur la manière de l'enseigner se sont conservées jusqu'à nous et particulièrement de Léonard de Vinci*" (-10-). Les maîtres de la Renaissance servent de modèle tant pour les références culturelles que pour les méthodes d'enseignement ; l'actualité artistique est absente et ce malgré l'exposition universelle de 1855 qui rend hommage à la peinture française, à DELACROIX entre autres qui fait partie de la Commission RAVAISSON.

II.3.1 Esprit du texte

Dès l'introduction, une position est nettement affirmée : le dessin n'est pas la géométrie. Il relève de l'esprit et de l'unité. Le but à atteindre par le dessin est celui que l'art se fixe, à savoir la représentation de l'unité indivisible du corps et de l'âme, des formes et de leur caractère.

(les citations en italique jusqu'en II.3.4 sont extraites du rapport RAVAISSON -10-)

- "La géométrie nous fait donc comprendre les proportions en les analysant, en les décomposant ; l'art nous les fait comprendre en faisant ressortir, en rendant plus sensible le caractère de la forme qui fait leur unité ; "les mathématiques", dit Léonard de Vinci à la fois artiste et géomètre "considèrent les proportions mais ne se mettent pas en peine de leur qualité" (*trattato della Pittura*). Ce dont l'art se met en peine, au contraire, c'est cette qualité qui fait ce que l'on nomme le caractère des choses, cette qualité par laquelle elles ont chacune leur signification et qui, par conséquent, est l'expression de l'esprit dont elles procèdent. En représentant les proportions des choses, c'est donc l'esprit que l'art a pour objet d'exprimer".

- "La figure de chaque corps est dans toutes ses parties la manifestation d'une seule et même pensée, une et indivisible dans son caractère particulier, comme l'est toute pensée, comme l'est l'esprit même. De là vient, dans tout ce qu'à formé la nature, cet accord de toutes les proportions, qui en fait une harmonie et que l'art doit avant tout observer".

L'art interprète la nature et représente l'essence des choses. La règle est celle de l'unité présente partout dans la nature ; de l'unité découle la beauté ultime de l'art touchant au divin.

- "En ne se bornant pas à reproduire la lettre des formes et des proportions, en exprimant le sens, le caractère, l'esprit propre, l'art s'élève de l'imitation à l'interprétation. En exprimant par la beauté la raison même des choses, il s'élève plus haut encore ; il n'énonce plus seulement ce que sont les choses, mais ce qu'elles doivent être ; il représente, il expose ce que la philosophie explique : la cause, le principe".

- "L'art ne fait autre chose que dégager des obstacles qui l'empêchaient de se faire jour, l'esprit de la nature, et, pour mieux dire encore, l'esprit divin dont elle procède".

II.3.2 Méthode

Le rapport critique les méthodes conduisant à des automatismes, à des procédés et à la suppression du jugement personnel. Les méthodes "*du calque*", sinon comme "*moyen de vérification*", et celle de la "*construction*

géométrique", qui s'appuie sur l'étude des détails aux dépens de la compréhension "*de l'intelligence de l'ensemble*" sont renierées. C'est en référence à l'approche de l'art, qui est alors celle des ateliers - et à laquelle RAVAISSEON pensait que l'on pouvait se fier puisqu'elle avait fait ses preuves - qu'est justifiée une certaine vision d'un "*voir artiste*" et définie une méthode de l'enseignement du dessin qui prône le sens et l'unité. (-11-)

La clef du dessin c'est la compréhension essentielle des formes, "*l'intelligence de l'ensemble*" et non la simplification géométrique. Si l'artiste commence par une ébauche, qui est un "*tout simplifié*", c'est parce qu'il anticipe à partir de l'ébauche de la venue des parties qu'il est capable de partir de son modèle et d'en extraire le sens.

- "Sans doute, quelque chose qu'on veuille faire, c'est l'ensemble, c'est le tout, le tout sans le détail des parties qu'il faut commencer par établir ; car c'est ce tout, où les parties viendront successivement se placer, qui doit d'abord être juste et les détails les plus heureux ne sauraient en compenser les défauts" c'est ce que Léonard de VINCI recommande aux artistes et HORACE aux poètes.

- "L'objet de la préoccupation constante des maîtres, le but où ils visent toujours, étant, comme nous l'avons dit, l'expression du caractère ou de l'esprit des formes, leur pratique constante a été de l'indiquer tout d'abord dans l'esquisse même la plus légère et la plus fugitive, et, par conséquent, en ébauchant la figure d'un être animé et principalement une figure humaine, de faire tout d'abord sentir la nature de ces courbes sinuées ou "serpentes" (comme les appelaient Léonard et Michel-Ange) qui en sont le caractère distinctif et en révèlent l'esprit".

Il s'agit d'aller du simple au composé, mais le simple n'est pas, comme le souligne C. MAUVE, l'élémentaire : "le "simple", par quoi il convient de commencer n'a rien à voir avec l'élémentaire. Il est ce qu'on ne cessera jamais de chercher même quand toutes les habiletés de la perspective auront permis d'éviter les erreurs spontanées de la représentation : l'esprit des formes, leur Vie". (-12- p. 140)

- "Nous avons vu que si c'est par les parties de la figure humaine, et non pas par le tout, qu'il faut commencer, c'est par cette raison qu'en toutes choses la route qu'il faut prendre est celle qui conduit du simple au composé. Par cette même raison, ce ne seront point des reliefs qui devront être les premiers modèles, mais des imitations du relief sur un plan. "Commencez, dit Léonard de Vinci par copier des dessins des bons maîtres, vous copierez ensuite des figures en relief" (*Della Pittura*)".

À ce propos la figure humaine est un modèle idéal : "*le corps humain est de tous celui qui, dans ses mouvements, dans ses formes, dans toutes leurs proportions, présente à la fois et le plus de variété et le plus d'unité ; c'est enfin celui dont les types divers sont le plus empreints d'un caractère propre, d'une individualité distincte, celui enfin qui est susceptible de la plus grande beauté*".

Le rapport précise que les modèles sont choisis pour leur capacité à faire comprendre les principes d'harmonie, d'unité ; bi ou tri-dimensionnels ils doivent être empruntés "*aux meilleurs maîtres de tous les temps*".

"*Les dessins ou les estampes, soit qu'ils représentent des parties de la figure humaine ou des figures entières, devront être la production fidèle de types empruntés aux meilleurs maîtres de tous les temps. La photographie, aussi, pourra venir en aide au crayon et au burin, soit en multipliant des dessins de bons auteurs ou des estampes rares, soit même en offrant des reproductions immédiates de chefs-d'œuvre de la peinture ou de la sculpture, ou des représentations de la nature. Quant aux modèles en relief, c'est parmi les chefs-d'œuvre de la sculpture antique qu'ils devront presque tous être choisis*".

II.3.3 Finalités et programmes

Cette méthode s'adresse au public restreint des Lycées de garçons ; elle vise à former l'esprit, l'oeil et le goût. On peut en relever les points suivants.

L'art comme faculté universelle : "*L'art c'est la possession acquise, par l'exercice intelligent de l'oeil, d'une faculté, d'un pouvoir vraiment universel, susceptible d'un nombre d'applications diverses*". Cette approche est bien dissociée de la méthode basée sur la "*construction géométrique*", (...) "*conçue pour servir à enseigner le dessin à la classe*

ouvrière, à cette classe qui a besoin pour l'exercice d'une foule de professions plus ou moins mécaniques, d'une connaissance élémentaire du dessin et qui ne peut consacrer que peu de temps à l'acquérir".

Le dessin d'ornement, est présenté comme un enseignement nouveau : pour RAVAISSEON, la finalité professionnelle du "*dessin d'ornement*", qui n'est peut-être d'ailleurs commandée que par la destinée même du rapport aux fins que l'institution lui assigne (cf. bilan de la première Exposition Universelle), suppose d'abord la formation du goût. La qualité esthétique qui fait le prestige des produits de l'industrie suppose le développement de la réceptivité esthétique : "*les objets que l'homme crée pour son usage sont déterminés aussi, et dans leur matière et dans leurs formes, par la nature même des besoins auxquels ils doivent servir. Mais comme la nature, l'homme poursuit en même temps une fin plus haute*".

La pratique va de pair avec la connaissance : "(...) tous les arts s'apprennent, au moins en grande partie, par la pratique : "*fabricando fit fabrer*" a-t-on dit, et l'on peut dire de même qu'on apprend à dessiner en dessinant" (...) "maintenant s'il est certain que, comme tous les arts, l'art du dessin ne peut pas s'apprendre sans la pratique, la pratique seule, sans aucun ordre ni aucune sorte de règle, suffit-elle ?"

Seul le dessin est objet d'enseignement même si, selon les maîtres, "la peinture qui adore et poursuit la beauté est la reine de l'art" (POUSSIN cité p. 9). La place assignnée à la couleur pour les élèves tient, dans la présentation des programmes, en quatre lignes : "*peut-être à ces études pourrait-on ajouter quelques leçons pratiques sur l'emploi de la couleur dans l'ornementation, leçons qui initieraient dans une certaine mesure à la connaissance des rapports et à l'harmonie des tons*".

Un programme hiérarchisé : il s'agit de respecter une progression tant dans l'ordre des contenus que dans le déroulement de la méthode et la gradation des exercices. (cf. en annexe -2- les programmes issus de ce rapport).

"*Apprendre d'abord la perspective, en second lieu la structure de l'homme et ses mesures ; en troisième lieu seulement, dessiner la figure humaine, d'abord les parties, ensuite le tout ; tel est donc l'ordre que prescrit Léonard de VINCI à l'étude du dessin (*Della Pittura*), et qui n'a pas cessé d'être l'ordre qu'il convient le mieux de suivre*".

La "construction anatomique" est considérée comme science "utile pour comprendre les formes et même pour les bien voir" ; de même, les lois de la perspective peuvent "prévenir l'expérience, et déduire sans erreur l'apparence de la réalité ou la réalité de l'apparence. Qui pourrait donc douter que la connaissance n'en puisse être très utile pour assurer le jugement de l'œil et le garder de l'erreur ?"

II.3.4 Mesures concrètes et retombées

Au regard de l'importance accordée aux orientations, les conditions d'application sont sommaires. Le rapport présente en quelques paragraphes un programme et un projet d'"examen spécial de capacité" pour les maîtres de dessin.

Les conclusions de la commission RAVAISSEON ne seront pas suivies d'effet dans l'immédiat mais permettront d'expliciter le débat sur les finalités d'un enseignement du dessin articulé autour de deux grandes tendances : luxe ou nécessité, culturel ou professionnel. La pensée de RAVAISSEON se perpétuera au delà de la réforme de 1881 bien que celle-ci n'en ait pas tenu pas compte. La place que lui donne Ferdinand BUISSON dans l'article "Dessin" du Dictionnaire de Pédagogie d'Instruction primaire (Paris, HACHETTE, 1882) prouve l'importance accordée à ses choix, au détriment de ceux de son protagoniste Eugène GUILLAUME dont les positions seront pourtant retenues.

II.4 ÉVOLUTION JUSQU'À LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

Cette période se caractérise par une certaine stagnation ; en effet, si les 15 pages d'Instructions concernant l'enseignement du dessin parues en 1854 s'inspirent des théories et méthodes proposées dans le rapport RAVAISSEON, elles resteront lettres mortes dans l'immédiat car elles ne seront pas reconduites dans les nouveaux programmes.

II.4.1 Programmes

De 1852 à 1880 les programmes successifs du Lycée varient plus par leur intitulé que par leur contenu ; tous niveaux confondus, de la 6^e à la terminale, ils tiennent au plus en 3 pages. Ils distinguent deux parties, confiées l'une et l'autre au professeur de dessin :

- le dessin d'imitation (et d'ornement) obligatoire de la 6^e à la fin des études du lycée ;
- le dessin géométrique (et linéaire ou graphique) obligatoire à partir de la 3^e (cf. annexe -2-).

L'horaire est variable suivant les plans d'études qui se succèdent : de une à deux heures hebdomadaires en 6^e et 5^e et de deux heures hebdomadaires ou plus dans les classes suivantes.

En 1853, associée au "dessin d'imitation", la couleur est mentionnée comme contribution normalisée à la qualité du "rendu" : "à la fin de la dernière année de cours, les élèves reproduisent quelques modèles d'ornement en couleur". (...) "les dessins lavés devront être faits à teintes plates, avec l'emploi de couleurs conventionnelles. Pour faire sentir la forme des corps ronds, on n'emploiera au plus que quatre teintes plates de nuances plus ou moins foncées".

II.4.2 Faits marquants

L'introduction en 1867 du dessin dans l'enseignement secondaire des jeunes filles, sur le modèle de l'Enseignement Spécial des Garçons et, en 1868, l'apparition au Concours Général de l'Enseignement Secondaire Spécial d'une épreuve de "dessin d'imitation et d'ornement" confirment l'inscription du

dessin dans l'enseignement public. Parallèlement, on assiste, dans le cadre de la Ville de Paris, au premier recrutement d'enseignants de dessin qualifiés.

Enseignement Spécial

Un nouvel enseignement réservé aux garçons, se crée en 1833 à côté du secondaire traditionnel (Collège et Lycée) ; il est d'abord nommé E. P. S. (École Primaire Supérieure), puis Enseignement Secondaire Spécial en 1847. Il porte avant tout sur "*l'étude des sciences et de leurs applications, sur les notions de comptabilité et d'économie politique*". (-12- p. 270).

"L'enseignement du dessin dans l'Enseignement Secondaire Spécial occupe un quart du temps. La méthode employée est la méthode HENDRICK, basée sur la géométrie (tracés d'horizontales, verticales, divisions de segments, tracés de courbes passant par des points, etc.). L'Enseignement Secondaire Spécial est le premier et sera le seul où le dessin tienne une telle place. Une méthode d'apprentissage expérimentale est appliquée, le dessin fait partie désormais des épreuves du concours général" (-4-)

Enseignement secondaire des jeunes filles

Le dessin prend place dans l'enseignement des jeunes filles sur le modèle de l'Enseignement Spécial des garçons ; décision arrêtée par Victor DURUY en ces termes : "*L'enseignement secondaire des jeunes filles est, et ne peut être que l'Enseignement Spécial qui vient d'être constitué pour les garçons par la loi du 21 juin 1865 et d'où les langues mortes sont exclues. Cet enseignement, caractérisé par la combinaison d'une instruction littéraire générale, de l'étude des langues vivantes et du dessin, avec la démonstration pratique des vérités scientifiques, peut devenir l'enseignement classique des jeunes filles de quatorze, dix-huit ans*". (V. DURUY cité en -4-)

Enseignement du dessin à la Ville de Paris

Alors qu'à l'échelon national la formation des professeurs de dessin n'est pas assurée et que leur recrutement n'est pas réglementé la Ville de Paris

dont l'enseignement est essentiellement à visée professionnelle instaure en 1865 le premier recrutement d'enseignants qualifiés. A cette date, une commission adresse au Préfet une demande de mise en place d'un concours de recrutement en ces termes : "convaincue, comme le conseil municipal, qu'il y a un intérêt de premier ordre à répandre de plus en plus dans la population parisienne la pratique de l'art du dessin qui, pour elle, est un élément de force et de prospérité, d'accord avec l'expérience éclairée du commerce, qui attribue au goût une part prépondérante dans la valeur des produits de la plupart des industries exercées à Paris ; entièrement persuadée enfin que les intérêts vrais de l'art industriel ne se séparent pas de ceux de l'art pur, cette commission soumit toutes les écoles de la Ville de Paris à un examen scrupuleux. Elle reconnut que des professeurs spéciaux pouvaient seuls former avec sûreté de goût, l'oeil et la main des élèves, leur intervention était d'ailleurs nécessaire dès l'âge où les aptitudes de l'enfant se révèlent. Elle fut chargée de proposer toutes les mesures d'exécution que le règlement nouveau comportait. Ce règlement dispose, dans son article 3 (arrêté du 16 février 1865) : des maîtres titulaires ou suppléants, pour vus d'un diplôme spécial d'aptitude, enseigneront le dessin dans les écoles primaires de garçons et de filles, ainsi que dans les classes d'apprentis ou d'adultes". (Cité en -4-)

Il s'agit du premier examen de recrutement de professeurs de dessin, mais on enseignait le dessin dans les écoles de la Ville de Paris depuis 1835. Encouragée par les résultats constatés lors des Expositions Universelles, la Ville de Paris poursuivra cette politique. Les rapports de ses inspecteurs, E. BRONGNIART et A. OTTIN, concernant la place de l'enseignement du dessin, rendent compte de cette dynamique :

"Si l'on compare l'enseignement du dessin en France avec celui des autres pays, on est frappé tout d'abord de la différence qui existe dans les procédés. En général, en dehors de nous, partout à peu près l'enseignement du dessin débute plus ou moins méthodiquement par des éléments géométriques. Puis, presque sans exception, tous retombent dans la fatale voie de la copie de l'estampe, de sorte qu'à la fin des années scolaires, les élèves ne présentent pas les résultats qu'il y aurait à espérer, puisque au lieu de voir et d'interpréter par eux-mêmes, ils ont appris la manière de voir et d'interpréter des maîtres qui les ont enseignés. Il n'en est pas de même dans les écoles communales de Paris. Ces écoles n'ont pas été exercées encore à l'étude des lignes comme le sont presque toutes les écoles étrangères, ce qui du reste n'a servi

à celles-ci qu'à leur donner un trait plus net, mais manquant d'expression". (E. BRONGNIART -13- p. 66, 67)

"Dans l'important sujet qu'il s'agit de traiter ici : De l'État de l'Enseignement à l'Exposition universelle, bien que l'art lui-même ne soit pas en question, il sera néanmoins impossible de n'en pas parler, puisque le dessin en est la base et souvent la seule expression. Et d'ailleurs, l'importance de l'art dans l'industrie ne tient-elle pas au dessin ? Les industries artistiques ne contribuent-elles pas en grande partie à la fortune et même à la gloire de la France ? C'est dans l'art lui-même et lui seul qu'il faut avoir en vue dans cet examen. Constater la recherche constante de cet enseignement national, et tenter d'établir sur une base solide la méthode réelle dont la marche régulière est indispensable à ce premier enseignement". (A. OTTIN -14- p. 3).

A l'heure actuelle, un corps d'enseignants spécialisé existe toujours dans les écoles primaires de la ville de Paris en arts plastiques, éducation musicale et éducation physique.

Cependant à l'échelle nationale, les préoccupations restent les mêmes car le bilan global de cette période est pessimiste. En 1867 Charles ROBERT, conseiller d'état, secrétaire général du ministre de l'Instruction Publique, dans un bilan de la situation de l'enseignement du dessin en France, écrit : "La Ville de Paris qui possède le nerf du progrès, l'argent, a seule agi d'une manière efficace. Ailleurs, on a été conduit à formuler des voeux et à faire entendre des plaintes. (...) En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'année 1853 est marquée par la publication d'un rapport très savant (...), l'argent faisant défaut malheureusement pour la réalisation des voeux formulés par la commission. Lors de l'exposition de 1867, des rapporteurs constatent que l'enseignement artistique des lycées est très faible. Le niveau est presque partout également mauvais. Les rapporteurs ajoutent que beaucoup de professeurs de dessin ne connaissent ni les principes, ni la manière d'enseigner cet art, que leur propre goût est faussé, et le zèle, la bonne volonté qui les animent n'aboutissent souvent qu'à leur faire donner, de très bonne foi et avec une conviction profonde de mauvaises leçons". (C. ROBERT cité en -4-)

II.5 TROISIÈME RÉPUBLIQUE

II.5.1 Réforme de l'enseignement

L'enseignement classique et l'enseignement spécial des garçons subissent des modifications. Dans l'enseignement classique les langues anciennes reculent et le domaine scientifique prend de l'importance. De son côté, l'enseignement secondaire spécial est sanctionné en 1881 par l'institution d'un "baccalauréat spécial" qui sera progressivement assimilé au baccalauréat classique pour l'accès aux administrations.

L'instruction des jeunes filles est fixé en 1880 par la loi Camille SEE dans "*l'intérêt de la culture et de l'harmonie dans les familles*". Elle continue à être pensée sur le modèle des E.P.S. ; les programmes excluent les langues anciennes et outre les disciplines intellectuelles (français, histoire et géographie, langues vivantes, sciences) ils comportent des études spécifiquement féminines comme la couture, la musique, le dessin". (-15- p. 271/275)

II.5.2 Enseignement du dessin

La grande réforme de l'enseignement entreprise par Jules FERRY inscrit l'enseignement du dessin au rang des autres disciplines en confirmant son obligation par un arrêté du 2 juillet 1878 ; cette mesure qui concerne les lycées et collèges d'état de garçons est suivie de la création d'un corps d'inspecteurs puis d'un recrutement de professeurs qualifiés. "En 1879, BARDOUX étant ministre de l'Instruction publique et Eugène GUILLAUME, directeur de l'École des Beaux-Arts, un arrêté en date du 31 janvier instituait le corps des inspecteurs de l'Enseignement du Dessin. La première inspection fut faite aussitôt dans toute la France par 19 inspecteurs. Plutôt qu'une inspection ce fut une vaste enquête, minutieuse et consciencieuse. Aux résultats du dépouillement il fut décidé de nommer une

commission d'étude. Jules FERRY, étant ministre, traça les programmes des travaux : définir une méthode d'enseignement, rédiger des programmes, dresser une liste de modèles, créer un Musée Pédagogique du Dessin. La même année, en 1879, à titre d'essai pendant les vacances de Pâques, eut lieu la première session des examens du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Dessin, définitivement constitué en 1880". (-6- a)

L'importance de ces décisions sera soulignée dans les instructions des programmes de dessin correspondant à la grande réforme de l'éducation de 1902 qui mentionnent : "un arrêté du 2 juillet 1878 a rendu l'étude du dessin obligatoire dans les lycées et collèges de l'État. C'est dire que le dessin, autrefois réservé à l'exercice de certaines professions est aujourd'hui considéré comme une partie essentielle de l'éducation". (-15- p. 113)

Mais quelle est en fait la nature de cette partie ? Telle est la question qui n'est pas résolue, la prolifération des méthodes, symptôme de son évitement, ramenant toujours en dernière instance à la question du choix de la méthode unique et unifiante qui résoudra tout. À ce propos LECOQ de BOISBAUDRAN souligne : "Depuis quelques temps, de nouvelles méthodes de dessin se présentent en grand nombre, chacune d'elles affirmant la supériorité de ses procédés et de ses résultats, et sollicitant de l'État ou de la ville une adoption exclusive" (cité en -12- p. 142). Le promoteur de ce "bon choix" sera pressenti en la personne d'Eugène GUILLAUME.

II.6 COMMISSION GUILLAUME

II.6.1 Eugène GUILLAUME et sa méthode

Sculpteur célèbre jouant un rôle important au sein de l'Union Centrale des Beaux-Arts Appliqués à l'industrie, Eugène GUILLAUME (1822-1905) est membre de l'Institut et directeur honoraire de l'École des

Beaux-Arts. Jules FERRY le nomme en 1879 président de la Commission qui portera son nom. Cette Commission est chargée d'établir, selon des directives ministérielles, un programme, une méthode et une liste de modèles ; elle fixe son choix sur la méthode "géométrique" que GUILLAUME préconisait alors en tant que Directeur de l'École Nationale des Beaux-Arts.

En mai 1866, E. GUILLAUME, lors d'une conférence à l'union centrale des Beaux-Arts Appliqués à l'Industrie, énonçait ainsi son projet : "Le caractère de tout enseignement élémentaire est d'être fondé sur la raison, et par conséquent de s'adresser à tous sous la forme de principes à peu près absous. L'art du dessin, qui sert à représenter un ordre de nos idées qui échappe à tout autre moyen d'expression, cet art qui est une langue, en un mot, ne peut, ni dans son principe ni dans ses applications, s'affranchir de toute démonstration rationnelle, et il importe de dire en commençant que, comme les autres modes sensibles que la pensée humaine emploie pour se manifester, il est soumis à cette logique supérieure à l'homme lui-même, qui est à la fois pour lui l'art de penser et la règle de tout langage (...). Nous devons dire avant tout que le dessin doit être considéré au début bien plutôt comme un mode de représentation positive que comme un moyen d'exprimer des sentiments. Il faut le considérer surtout sous le rapport de la correction et de l'exactitude, l'envisager en un mot par son côté utile qui consiste d'abord à bien copier. On exercera les yeux et la main des élèves, tandis que par le choix des modèles, pris parmi les œuvres les plus admirables de l'antiquité et des temps modernes - (NB : à l'époque il s'agit de la période Renaissance/Révolution)-, on fera insensiblement l'éducation de leur goût ; on leur enseignera, en y insistant, l'usage des moyens de précision ; enfin on cultivera leur mémoire, afin de fortifier l'observation et de nourrir en eux, si elles existent, les facultés créatrices (...). À mesure que la personnalité de l'artiste devient plus puissante, les idées exactes sur lesquelles nous insistons semblent perdre leur caractère universel ; cependant elles ne cessent pas d'être nécessaires. Il faut donc en conclure que le caractère absolu des notions exactes dans l'art est la preuve qu'elles sont élémentaires et qu'elles doivent servir de base à tout l'enseignement du dessin". (E. GUILLAUME cité en -6- b).

La méthode GUILLAUME est unique et rationnelle, son évolution va du simple au complexe dans l'acception la plus économique de ce principe, réduit au règne de la géométrie. Grammaire du dessin, la géométrie est la clef unificatrice aussi bien de la Nature que du champ social (volonté d'un égalitarisme impulsé par l'école obligatoire), que de la formation du goût

(rigueur et justesse de l'oeil, un même regard pour tous), que de l'être entier. Elle s'applique aussi bien au dessin "*géométrique ou graphique*" qu'au dessin "*d'imitation ou plastique*" prescrits par les programmes. Elle convient à tous les niveaux, à tous les publics scolaires qu'ils soient professionnels, futurs artistes ou simples citoyens. (cf. les programmes de 1880 en annexe -3-).

Concernant l'école primaire, C. MAUVE souligne à propos de la progression proposée par E. GUILLAUME : "Le dessin de la figure humaine et de celle des animaux, qui intervient dans la troisième période, ne concerne plus guère les maîtres du primaire, ni les enfants des classes populaires, dont très peu, on s'en souvient, auront loisir de fréquenter les établissements d'enseignement du second degré. Mais il ne semble pas qu'il y ait lieu de le regretter, l'essentiel ayant déjà dû être acquis, à savoir, puisque telle est la vocation explicitement proclamée du primaire : l'élémentaire. Dans le dessin comme ailleurs, il suffit que les enfants disposent des "éléments" à partir desquels développer éventuellement ensuite d'autres savoirs et d'autres savoir-faire, dans l'école ou hors de l'école". (-12- p. 138)

Pour le secondaire, les finalités s'inscrivent dans le contexte élitiste des lycées de garçons de cette époque pour lesquels E. GUILLAUME affirme qu' : "en recevant ces bons enseignements, les élèves des lycées pourraient, sans aucun préjudice, donner relativement peu de temps au dessin lui-même. C'est par le niveau des idées et non par de vains talents d'amateurs que doit s'établir le genre de supériorité qui convient aux classes élevées de la société. L'opinion publique serait plus autorisée si les hommes du monde, éclairés par leurs études et placés d'ailleurs au-dessus de l'intérêt, pouvaient la diriger ; tandis qu'à présent on les voit subir les caprices de la mode ou les inspirer, et que sous le rapport de la théorie comme de la pratique de l'art, ils sont exposés à se trouver fort inférieurs aux intelligents ouvriers de nos industries". (cité en -6- b)

La positivité du "*géométrisme*", répondant aux besoins des mutations économiques et du développement de l'industrie pendant la période 1865-1880 où se constitue la grande industrie moderne, sera préférée pour un temps à la sensibilité et à l'imagination, sans que la formation du goût en soit exclue. "Mélange à la fois pragmatique et autoritaire de pratiques techniques et d'applications scientifiques, l'enseignement du dessin trouve alors sa voie, celle d'une discipline instrumentale, en partie au service des sciences

d'observation, en partie au service du goût. Ce programme ambigu parvient, pour le meilleur et pour le pire, à être doublement décalé, à la fois par rapport à l'enseignement académique, à la fois par rapport à l'art vivant". (-2- p. 182)

La couleur garde le statut d'accompagnement du dessin ; elle est mentionnée, dans les programmes de 1880, uniquement à propos des "*dessins géométriques*" dont quelques-uns pourront être exécutés au "*lavis à l'encre de chine et à la couleur*".

II.6.2 RAVAISSE-GUILLAUME, deux points de vue sur l'enseignement du dessin

À la fin du XIX^e siècle, le débat RAVAISSE/GUILLAUME n'est pas clos et au-delà des options énoncées sur l'enseignement du dessin, deux arrière-plans philosophiques s'opposent.

La position de RAVAISSE est définie par H. BERGSON en ces termes : "toute la philosophie de Monsieur RAVAISSE mérite de cette idée que l'art est une métaphysique figurée, que la métaphysique est une réflexion sur l'art et que c'est la même intuition diversement utilisée qui fait le philosophe profond et le grand artiste". (H. BERGSON cité en -10-)

E. GUILLAUME, quant à lui, pense que la raison hégémonique, universelle, analytique commande. Le monde est conçu comme géométriquement structuré ; l'intelligence l'emporte sur le sensible. Pour F. RAVAISSE cette doctrine est, comme le souligne C. MAUVE, "de celles qui veulent faire de l'humain le spectateur rationnel d'une étendue sans qualités, où se combinent figures et mouvements". (-12- p. 142)

Outre les raisons économiques, on peut admettre que si l'institution a retenu la méthode GUILLAUME c'est parce qu'elle continuait à postuler l'unité d'une discipline malgré la diversité de ses formes "car c'est pour tenir ensemble les usages artistiques, scientifiques et techniques du dessin qu'E.

GUILLAUME en définit l'élémentaire et l'essentiel comme géométrique (...)".
(-12- p. 13). Cette position ne fera pourtant pas l'unanimité et la réforme de 1902-1909 retiendra les critiques émises par F. RAVAISSON ainsi résumées par C. MAUVE : "En cette affaire, toute la géométrie du monde ne pourra rien. Et même au contraire : elle pervertira le sens esthétique, le jugement de l'oeil et l'habileté de la main. Car il y a une pensée du "sentir" que dénature la raison analytique requise par l'appel incessant aux constructions géométriques, à savoir l'"intuition". (-12- p. 139)

"Les exigences auxquelles RAVAISSON faisait droit, à sa manière, - c'est à dire en transposant purement et simplement dans l'école publique les traditions d'apprentissage qui furent longtemps usitées selon lui dans les ateliers de peintres-, ces exigences, demeurées en souffrance, allaient resurgir, plus ou moins métamorphosées, quoique repérables encore, dans les controverses d'où sortira la réforme de 1909". (-12- p. 141)

III. PREMIÈRE MOITIÉ DU XX^{ème} SIÈCLE

III.1 RÉFORME DE 1909

III.1.1 Contexte : la réforme générale de 1902

La réforme de l'enseignement du dessin de 1909 s'inscrit dans le cadre de la réforme générale de l'enseignement de 1902 dont les traits dominants sont : le recul de la culture classique qui perd son hégémonie, la volonté de doter les élèves d'une nécessaire formation professionnelle et le souci de laisser aux familles la décision d'orientation des élèves.

Pour l'enseignement des garçons en Lycée, cela se concrétise par la mise en place d'une filière moderne distincte de la filière classique ; l'Enseignement Secondaire Spécial et l'enseignement classique fusionnent en une seule structure, elle-même découpée en 4 sections, dont une moderne, sans latin, qui remplace l'Enseignement Secondaire Spécial.

A raison de deux heures hebdomadaires, l'enseignement du dessin est obligatoire à tous les niveaux sauf en terminale où il est facultatif. Le nombre des disciplines augmente et le dessin se compte au nombre des neuf disciplines mentionnées au plan d'études. De son côté l'enseignement féminin connaît au début du XX^{ème} siècle une réelle impulsion ; à la veille de la guerre de 1914, il se rapproche de l'enseignement général des garçons.

III.1.2 Enseignement du dessin : rapport et instructions

Dès 1902 un premier indice marque le recul des principes de GUILLAUME : le *dessin* (ou *dessin d'imitation* pour le second cycle) est, dans le

plan d'études, séparé du *dessin géométrique* qui est alors confié au professeur de mathématiques.

La réforme de l'enseignement du dessin fait suite à un rapport présenté en décembre 1908 par Gustave BELLOT devant le conseil supérieur de l'Instruction Publique. Il concerne l'enseignement du dessin à tous les niveaux, de l'école primaire au lycée. La méthode GUILLAUME y est longuement récusée : "*Peut-on dire que cette méthode ait réhabilité le dessin aux yeux de nos élèves, qu'elle lui ait rendu la vie qui lui manquait, qu'elle ait réussi à lui faire vraiment sa place dans l'éducation ? Il serait difficile de le prétendre au moment où les mêmes plaintes s'élèvent de tous côtés, et l'on en vient dès lors à penser qu'on a fait fausse route(...).* Je me contenterai donc de dire que la substitution de la méthode nouvelle à celle qu'elles définissaient peut se résumer ainsi : c'est la substitution de la synthèse à l'analyse, de la vie au mécanisme, de la spontanéité, avec ses risques et ses inégalités, mais aussi avec sa variété et sa fécondité, à la précision et à la perfection de procédés rigoureusement réglementés. Nous avons relu avec soin les Instructions de 1890, et nous avons été frappés de l'inspiration intellectualiste et rationaliste qui les domine. Elles écartent le sentiment de façon systématique". (-16-)

Bien que le terme "*méthode intuitive*" soit repris, la filiation avec RAVAISSEON n'est pas directement revendiquée. Son influence y est présente, mais des conceptions très nouvelles, issues des recherches pédagogiques internationales, du constat de retard face aux innovations et initiatives extérieures, de l'intérêt porté au dessin d'enfant et du développement des études de psychologie, donnent de l'importance à la personne : c'est "l'enfant lui-même qui commence à être considéré comme un sujet de création plastique". (-11-)

L'esprit de cette réforme est développée par Gaston DOUMERGUE qui, dans un arrêté du 27 juillet 1909 concernant le primaire, en énonce les trois principes :

- "Le premier de ces principes est la liberté ; chez l'élève, liberté du sentiment et même de l'interprétation dans les limites d'une correction graduellement serrée ; chez le maître, la liberté d'action, encouragement à l'initiative suivant son tempérament propre

- second principe : le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation (...). Faire du dessin non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture, et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité, de la mémoire

- troisième principe : la nature prise pour base, aimée pour elle-même, traduite directement et naïvement. La nature concrète, le dessin ne doit pas être abstrait. La géométrie n'est pas dans la nature telle que nous la percevons immédiatement et que nous cherchons à la rendre". (cité en -6- c)

Principe de liberté.

La méthode, décrite dans le rapport BELOT et dans les Instructions qui accompagnent le programme de 1909, s'appuie sur la qualité de la relation pédagogique, sur la confiance faite au maître et sur la prise en compte du plaisir de l'élève dans la motivation :

- "La plus grande liberté et la plus grande initiative lui (le maître) sont laissées, sous sa propre responsabilité, pour découvrir les moyens propres à rendre le dessin attrayant et pratique". (-17-)

- "Convier l'élève à faire directement usage de ses facultés et le maître à susciter et à guider la spontanéité de l'élève, non à l'étouffer sous les règles, voilà la vraie formule pédagogique, la garantie de la liberté, la condition du plein épanouissement des aptitudes de l'élève, et de la mise en valeur des efforts et des qualités du maître. Alors seulement l'un et l'autre pourront remplir leur tâche avec entrain et avec joie". (-16-)

Finalités éducatives.

La formation de la personne est visée plutôt que la formation professionnelle ou celle de l'artiste :

- "L'enseignement du dessin dans les lycées et collèges ne doit en aucune façon être dirigé en vue d'une profession spéciale (...). En tant qu'éducateur, il (le maître) a pour tâche de

développer : 1°) la sensibilité de l'enfant, pour qu'il apprenne à aimer ce qui est beau ; 2°) la personnalité de l'enfant, pour qu'il apprenne à voir et à penser par lui-même". (-17-)

- "Puisque aussi bien nous prétendons travailler à faire des hommes cultivés, et non pas seulement préparer quelques artistes possibles, cette sincérité seule peut donner à l'exercice du dessin toute sa valeur pédagogique, le faire servir à développer les sens, l'intelligence, le sentiment. Mieux vaut à cet égard, comme le remarque le distingué rapporteur de la commission ministérielle, une traduction personnelle et fautive, qu'une traduction exacte, mais mécanique". (-16-)

La nature, référence du savoir

La nature suppose une approche globale qui amène l'élargissement du champ étudié et l'ouverture de l'école sur l'extérieur :

- "À l'exemple des anciens et des grands maîtres, la méthode prend pour base l'observation directe de la nature, c'est à dire des objets réels et des formes vivantes (...). Les croquis rapides faits d'après nature, où la forme humaine et le paysage tiendront la première place, seront l'exercice préféré". (-17-)

Diversification des techniques

L'élargissement du champ entraîne la diversification des techniques qui s'étend à la couleur et au modelage : la méthode "ne limitera pas les procédés de traduction qui seront mis en usage au seul trait de crayon. Comme c'est le propre d'une intelligence déjà avancée de savoir manier les abstractions, c'est le propre d'un esprit et d'une sensibilité déjà cultivée que de s'intéresser à la ligne pure. Si le modèle proposé, c'est l'objet réel, la couleur n'est pas séparée de la ligne, beaucoup moins réelle pour l'oeil que la surface qu'elle limite. L'oeil ne sera donc pas réduit à n'être qu'une sorte de toucher plus rapide, employé à parcourir des contours. Il sera appelé à mettre en jeu sa faculté propre de saisir les couleurs, de jouir de leurs nuances et de leurs contrastes. Et qui ne sait combien plus vite que les lignes pures la couleur occupe l'esprit de l'enfant ? Pourquoi négliger cet élément d'intérêt, et méconnaître ce goût naturel et raisonnable au lieu de l'encourager et de le diriger ? Le crayon de couleur, le pastel l'aquarelle ne seront plus des fruits défendus. Mais si la ligne pure ne satisfait pas tout l'oeil, elle n'intéresse pas non plus tout le toucher. Il a besoin

du relief et du volume. Le modelage sera donc aussi encouragé, et de nouvelles facultés recevront une culture, de nouveaux goûts trouveront satisfaction". (-16-). (...) "Tous les procédés pratiques peuvent être employés : dessin au trait, emploi de crayons de couleur, de l'encre de chine et aquarelle, modelage". (-17-)

Les outils pédagogiques eux-mêmes se diversifient et la carte postale s'ajoute à la photographie déjà recommandée par RAVAISSEON : "*on saura gré aux professeurs de constituer, à côté des plâtres, un portefeuille d'estampes, photographies, cartes postales, destinées à parfaire l'éducation visuelle et intellectuelle de la classe*". (-17-)

III.1.3 Place assignnée à l'art : rôle second, culturel et transversal

Rôle second

L'art n'est pas regardé comme connaissance préalable à transmettre aux élèves, il n'est pas non plus comme pour RAVAISSEON le modèle initial d'un accord sensible au monde, il est l'éventuel aboutissement d'une relation libre et directe à la nature.

Le réel est proposé sans relais, autre que pédagogique, au ressenti de l'élève. Ce rôle est expliqué dans l'article "*dessin*" du Nouveau Dictionnaire de pédagogie de 1911 : "*quand le jeune dessinateur a découvert la beauté infinie dans la nature, et qu'il a tenté de l'interpréter, quand ayant longtemps cherché à traduire son impression personnelle des choses, il a le pressentiment de l'accord existant entre l'univers et sa propre nature, quand en un mot, sa personnalité est née à la vie artistique, l'étude des œuvres d'art peut être entreprise*".

Rôle culturel

Il est recommandé aux maîtres "*d'intéresser leurs élèves aux œuvres d'art régionales et de compléter, autant que possible, l'étude de modèles par des promenades dans les musées et par des visites aux monuments*". (-17-)

Rôle transversal, place par rapport aux autres disciplines :

- "*On continuera à établir une marche parallèle entre les diverses matières de l'enseignement (...). D'une façon générale, les chefs d'établissement emploieront leur autorité à établir une coordination efficace entre les classes de dessin et celles des autres professeurs*". (-17-)

- "*il importait de coordonner le dessin à l'ensemble des autres études. C'est à la fois le moyen d'en tirer un meilleur parti et de donner aux enfants le sentiment de la valeur et de la portée de cet exercice (le dessin) traité jusqu'ici comme un travail accessoire et à côté*". (-16-)

Malgré la justification donnée, l'articulation obligée avec les autres matières place en fait la discipline encore nouvelle sous leur tutelle, limitant ainsi la progression de son inscription propre. Le manque de confiance avoué quant aux compétences des professeurs de dessin suggère qu'il y a de la part des représentants de l'institution appel à validation par les autres disciplines, afin de combler les lacunes d'un enseignement dues à l'absence de formation de ses maîtres : "*s'il est facile de rédiger des instructions et de changer des programmes, il ne l'est pas autant de modifier des habitudes et de préparer un personnel. Assurément il faut s'attendre par endroits à quelque flottement et à quelques difficultés d'adaptation ; la nouvelle méthode suppose chez les professeurs de dessin un niveau de culture générale qui n'est pas atteint uniformément aujourd'hui*". (-16-)

III.1.4 Programmes

Introduits par les textes précédemment cités (cf. les références 16 et 17), l'ensemble des programmes, de la 6^{ème} à la terminale, reste limité à 3 pages. Ils comportent, pour chaque niveau, cinq rubriques :

- *dessins faits en classe d'après des modèles*
- *arrangements décoratifs*

- dessins et croquis de mémoire
- dessins faits hors de la classe
- modelage.

De plus, pour le second cycle il est question "d'études de reproductions d'oeuvres d'art" et de "visite des musées et des monuments".

(voir en annexe -4- les programmes de 1909).

La guerre de 1914-1918 et ses retombées vont retarder l'application des programmes qui ne se fera que partiellement dans les années 20.

III.2 1925. L"*"ART"* COMME DIMENSION CULTURELLE GÉNÉRALE

III.2.1 Réforme de 1925

En 1925, la France se relève de la guerre ; la nouvelle réforme met l'accent sur la dimension culturelle : "*La génération qui se forme dans nos lycées et collèges sera appelée de très bonne heure à remplir les places que la génération décimée par la guerre laissera vides (...) il faut qu'on lui donne, si on veut la préparer à jouer utilement ce rôle, une très solide éducation générale*". "*Ce qui confère à un enseignement son caractère classique et mesure sa valeur éducative, c'est la qualité de culture qu'il donne à l'esprit et sa puissance de formation*". (Instructions générales de 1925)

Parmi les modifications du plan d'étude, est introduite en 1925 une nouvelle matière dite "*art*" ou "*explication des chefs-d'œuvre de l'art*" dans les classes de 4^{ème}, 3^{ème} et seconde des garçons et des filles (dont l'instruction

est depuis 1924 assimilée à celle des garçons). Jusqu'en 1942, cette discipline sera inscrite dans les plans d'études, à la suite du français et des langues mortes, à raison d'une demi-heure hebdomadaire.

Pour assurer cet enseignement aucun enseignant particulier n'est désigné, le plus indiqué "*pour commenter les chefs-d'œuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux*". (-18-)

Parallèlement, l'enseignement du dessin reste obligatoire jusqu'en seconde (à raison de 2 heures en 6^{ème} et 5^{ème}, 1 h 30 en 4^{ème} et 3^{ème}, et de 2 heures en seconde) ; il est facultatif dans les classes supérieures (2 heures). Les programmes de dessin de 1909, du premier et du deuxième cycle, sont reconduits.

III.2. 2 "*Explication des chefs d'oeuvres de l'art*", une nouvelle matière

Les œuvres sont choisies dans les domaines de la "*musique*" et des "*arts plastiques*" ; c'est la première fois que ce dernier terme apparaît dans les programmes, où il désigne la peinture, la sculpture, l'architecture et les arts décoratifs.

Les textes affirment que cet enseignement ne doit en aucune manière consister en une histoire ni une nomenclature. Cependant le programme d'art est chronologique et parallèle au programme d'histoire : Renaissance en 3^{ème}, XVII et XVIII^{ème} siècles en seconde, XIX^{ème} siècle en première.

Les œuvres contemporaines (XIX^{ème}) sont recommandées plutôt pour leur intérêt d'objet concret que pour leur contemporanéité ou leurs qualités artistiques. Elles y sont cependant plus présentes que dans les programmes de dessin des Lycées et Collèges, voire peut-être que dans l'enseignement des Beaux-Arts, comme le souligne G. MONNIER : "Entre

les deux guerres, la coupure entre l'enseignement de l'École des beaux-arts et la culture vivante est alors à son comble, l'École nationale des arts décoratifs donnant alors, plus que ce dernier, le ton de la modernité en peinture". (-2- p. 181)

III.2.3 Finalités, contenus, méthodes

Une quinzaine de pages d'instructions "*relatives à l'explication des chefs-d'œuvre de l'art*", concernant les "*arts plastiques et la musique*", précisent contenus, finalités et méthodes. (-18-)

Cette "*culture artistique*" prend place à côté de la "*culture littéraire*" : il s'agit "*d'en faire une des disciplines par lesquelles s'exerce l'intelligence et s'affine la sensibilité*", et comme la littérature permet de "*se fortifier en se nourrissant du génie des grands écrivains*" (...) "*les plus beaux monuments des arts*" sont "*admis à cette culture spirituelle*".

"*L'explication des chefs-d'œuvre de l'art*" passe par *l'image* qui, en plus de son statut de modèle, fait son apparition dans l'enseignement artistique comme référence et comme objet d'analyse à l'instar de l'analyse de texte : "*il s'agit d'un enseignement de l'art par l'image, les nouveaux procédés de reproduction offrent l'outil indispensable surtout au niveau de la couleur*".

"*Il suffit de savoir regarder. Les images se peuvent commenter à peu près avec le même vocabulaire et avec les mêmes curiosités qu'un texte littéraire*" (...) "*car dans un enseignement de l'art, c'est l'image qui doit être au point de départ, comme le texte dans l'enseignement littéraire*". La lecture des œuvres, "*enseigne le langage muet des formes et des couleurs*".

La méthode est "*analogue à celle qu'emploie le professeur de lettres pour l'explication des belles pages de poètes et des grands prosateurs*" (...) "*Transposer l'explication littéraire en explication artistique se fera sans grande difficulté*".

Néanmoins le texte souligne les limites de l'approche discursive des œuvres : "*La forme dans les arts plastiques est évidemment dominée par des conditions matérielles*" (...) "*On méconnaîtrait un des traits spécifiques de la beauté plastique ou pittoresque si l'on oubliait que l'art est dans son principe un métier*", (...) "*c'est sur ce point que les séances de dessin peuvent le mieux compléter le commentaire verbal*".

III.3 DE 1938 À L'APRES GUERRE

III.3.1 Réforme de 1938

Inscrite dans la dynamique du Front Populaire, la réforme de 1938 touche les finalités et la structure du système éducatif. La primauté est donnée à l'intelligence, au raisonnement plutôt qu'à l'accumulation des connaissances. Les méthodes actives sont recommandées : "*le professeur n'est pas seulement un conférencier, (...) son rôle est de favoriser l'épanouissement et des aptitudes individuelles*" (Instructions relatives aux disciplines 1938). L'école est concernée par la nouveauté des "*loisirs*" et en 1937 un arrêté prévoit l'aménagement de "*loisirs dirigés*" facultatifs, le samedi après midi. Il s'agit de "*compléter la culture des élèves par tels ou tels moyens exceptionnels qui ne s'accordent pas avec les conditions ordinaires de l'enseignement*". *Le dessin, le sport, la lecture etc.* y participent ainsi que *la musique* et les "*Travaux manuels et enseignement ménager*" qui apparaissent au plan d'études comme de nouvelles disciplines obligatoires ; les "*travaux manuels*" étaient à leur origine, associés aux *mathématiques* et au *dessin géométrique*.

De la 6ème à la seconde l'enseignement du dessin, obligatoire, passe de 1 h 30 en 1938 à 1 h hebdomadaire en 1941. Pour les classes supérieures (première et terminale) il reste facultatif, à raison deux heures par semaine ; à partir de 1964 il deviendra facultatif pour les trois niveaux du lycée.

III.3.2 Programme

Comme l'indique le texte introductif des programmes de 1938, cette réforme reconduit pour l'essentiel les grandes lignes des programmes de dessin de 1909 et de 1925 en les complétant de conseils pédagogiques et d'exemples d'exercices : "Les nouveaux programmes, comme ceux de 1925, se bornent à suggérer aux professeurs les différentes sortes de dessin qui doivent être pratiquées pour développer chez les élèves l'esprit d'observation, la mémoire visuelle, l'imagination, l'habileté et le goût. Les exercices seront variés de façon à renouveler constamment l'intérêt ; ils seront adaptés aux ressources de la région, de la saison, de l'établissement ; ils devront donner aux élèves l'impression que le dessin (au crayon noir, aux crayons de couleurs, à l'aquarelle, à la gouache, etc.), tout en les habituant à mieux voir et à mieux comprendre ce qu'ils regardent, leur est utile dans toutes les circonstances de la vie scolaire et les met étroitement en contact avec la réalité. On ne saurait trop recommander les croquis rapides, les croquis explicatifs, ni trop insister sur les croquis de mémoire et sur le profit intellectuel que procurent l'observation exacte et l'expression sincère des choses observées". (-19-)

Ces programmes seront repris pour la quatrième fois, en 1942-1943 pendant la seconde guerre mondiale, puis ceux du premier cycle, une cinquième fois en 1953. Ils ne subiront à chaque fois que peu de changement et ne seront véritablement appliqués qu'après la guerre.

Ils resteront en vigueur jusqu'en 1962-1963 pour le premier cycle et 1981 pour le second cycle.

III.3.3 directives d'après guerre

L. MACHARD, premier Inspecteur recruté parmi les enseignants de dessin en 1943, définit dans une série de directives une nouvelle fois les orientations de la discipline. Ces textes parus en 1952, 1953, 1960 et 1964 seront repris comme instructions des nouveaux programmes consécutifs à la réforme de l'Education nationale de 1959.

Ces remaniements précisent l'élargissement du champ étudié qui comprend en 1943, de la 6ème à la terminale :

- le dessin d'observation
- la composition décorative
- le dessin d'imagination
- le croquis côté
- les travaux pratiques.

Ce découpage donne au dessin une place toujours centrale ; la composition décorative et la couleur elles-mêmes relèvent d'études graphiques. Seuls les travaux pratiques qui abordent en second cycle, à côté de la gravure, le modelage, les maquettes de décor de théâtre et les costumes, ouvrent à l'expression tridimensionnelle. Mais selon les textes : "le dessin d'observation doit avoir dans le programme la première place et tous les autres exercices doivent être fondés sur lui". "Il faut constater d'abord que le dessin étant le langage fondamental des arts graphiques et plastiques, c'est une tendance invincible que de le considérer presque exclusivement sous cet angle, ainsi que l'atteste sa dénomination officielle de "discipline artistique". (-20- a)

III.3.4 Identité de la discipline

Malgré la dénomination officielle, le statut de cette "discipline artistique" reste préoccupant pour l'institution. En 1953 l'inspecteur L. MACHARD est amené à en faire l'aveu : "De tous les problèmes qui se posent à l'Éducation nationale, ceux qui concernent le dessin sont parmi les plus complexes et les plus délicats. On ne saurait s'en étonner. L'enseignement du dessin est l'un des derniers organisés. Il a cherché sa voie dans des directions divergentes et ne saurait avoir les fortes traditions qui soutiennent, même en leurs audaces pédagogiques, les enseignements littéraires

et scientifiques. Il est issu de l'enseignement des beaux-arts dont il garde encore l'empreinte. Il a tenté des expériences qui l'ont entraîné successivement, et par réactions alternées, du graphisme pur et de la copie d'images à la méthode géométrique d'Eugène GUILLAUME, puis de cet enseignement dogmatique et rigide aux libertés illimitées de la recherche intuitive et à l'expressionnisme. On est allé de l'étude de la forme à celle de la couleur, du plastique au décoratif, de la figuration objective à la prospection psychologique. Mais le cycle a été parcouru". (-20- a)

III.3.5 Reconnaissance de la discipline au détriment de son autonomie et de sa spécificité

Comme en 1909, l'institution cherche à asseoir la place du dessin par la relation aux autres disciplines : "la place faite au dessin dans les méthodes nouvelles, la collaboration amorcée avec les sciences, les lettres, l'histoire, etc., contribuent à le hausser peu à peu au rang d'enseignement majeur". (...) "Il est recommandé aux professeurs d'être soucieux de coordonner leur action avec celle de leurs collègues littéraires et scientifiques. Celle collaboration, qui est de plus en plus fréquente, doit se développer en toute occasion". (-20- c)

Discipline d'expression

L'ouverture, depuis 1909 vers l'expression et les œuvres, tout en participant à la diversité et à la spécificité de la discipline fournit à l'institution un argument de "normalisation", celui de l'"expression" entendue comme "langage" qui permet d'assimiler le dessin à d'autres disciplines. "Le dessin est un langage qui doit être appris comme les autres moyens d'expression que l'homme peut mettre à sa disposition. C'est dire toute l'importance que j'attache à cet enseignement"... "L'éducation musicale et le dessin sont avec les langues deux moyens essentiels d'expression"... "C'est pourquoi il semble indispensable que les professeurs de français, d'éducation musicale et de dessin conjuguent leurs efforts, établissent entre leurs disciplines respectives une constante correspondance pour arriver à déceler, chez chacun de leurs élèves toutes les possibilités d'expression". (-20- a)

Ce souci d'intégration va se faire au prix d'un déplacement de la discipline en direction des codes plastiques ; c'est une des orientations qui sera confirmée et étendue jusqu'aux années 1970.

Argument scientifique

Parallèlement, l'introduction du "dessin documentaire" dans le découpage disciplinaire montre un retour en faveur de l'argument scientifique qui reprend vigueur comme en 1880. "Le dessin documentaire - qui peut aussi servir l'artiste - est par excellence, le moyen d'information du savant. Il est un exercice d'observation sincère, qui exige la plus grande fidélité au modèle, où la justesse et la précision ne doivent pas être sacrifiées à l'expression d'un effet, même plaisant. Le dessin est une école de probité". (-20- a)

L'évolution des épreuves au concours de recrutement des professeurs de dessin et arts plastiques sera à cet égard significative : jusqu'en 1952 "la présence d'une épreuve de nature morte témoigne encore du souci de laisser une place au pictural et à l'artistique sous des formes, il est vrai, restées très prudemment académiques". (...) "Les matières évaluées au concours manifestent le souci d'une formation qui se veut solide et susceptible de susciter l'estime de l'institution, notamment universitaire. Ainsi et par exemple - la nature morte cède-t-elle la place au dessin de sciences naturelles, marquant la priorité du scientifique sur l'artistique, de l'objectif sur le subjectif". (-21- p. 26,27)

Jusqu'aux années 70, le souci de justifier la discipline sera récurrent et il sera recherché ailleurs que dans sa spécificité "artistique".

III.3.6 Coupure avec le champ artistique

Force est de constater que les bouleversements apportés par la modernité dans le champ artistique, et ce depuis le XIX^e siècle, n'ont pas eu pour l'enseignement artistique l'impact qu'ont pu avoir la montée des

sciences humaines. La coupure avec le champ artistique contemporain est totale et il faudra attendre les années 70 pour voir l'écart se combler.

La raison de cette rupture peut être en partie expliquée par la profonde remise en question que l'art opère depuis un siècle, sur lui-même, sur ses codes et ses valeurs, ainsi que le souligne M. CHANTEUX : "rappelons que depuis la seconde moitié du 19^e siècle, il n'y a plus consensus sur la production artistique contemporaine. L'enseignement artistique jusqu'à présent ne permettait pas d'intégrer d'autres références que celles déjà culturellement non seulement acceptées mais reconnues ; c'est à dire que l'enseignement mettait essentiellement au contact d'oeuvres du passé et le plus souvent par l'intermédiaire du livre ou de l'image". (-22-)

III.4 RECRUTEMENT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

III.4.1 Situation issue du XIX^e siècle

Depuis la création en 1880 des concours du premier et du second degré, les espoirs et les efforts des enseignants portent surtout sur la reconnaissance institutionnelle de leur nouveau corps à parité avec les autres disciplines. Dès 1889 E. GUILLAUME lui-même avait proposé, mais sans succès, des aménagements susceptibles d'aboutir à une licence et à une agrégation ce qui aurait, de son point de vue, permis aux agrégés d'enseigner dans les Écoles des Beaux-Arts régionales.

Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Dessin

Ce concours, créé en 1880, comprenait trois types d'examens :

- un pour le primaire : le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Dessin dans les Écoles normales et dans les Écoles primaires supérieures.

- deux pour le secondaire : le premier Degré et le Degré supérieur du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement du Dessin dans les Lycées et Collèges.

Le recrutement n'exigeait pas le baccalauréat et aucune préparation n'était prévue : "Des sessions normales de préparation furent bien mises à l'essai à Paris, pour tous les candidats et candidates de 1882 à 1888 mais furent abandonnées à cette dernière date parce que jugées trop coûteuses pour l'État". (-6- a)

En 1909, la teneur des épreuves est modifiée afin d'adapter l'examen de recrutement aux exigences des nouveaux programmes. Alors que le 1er degré et le degré supérieur ne comportaient pas d'épreuve écrite ni d'épreuve de composition décorative sont ajoutées, aux épreuves du premier degré :

- une rédaction sur l'enseignement du dessin et une épreuve de composition décorative,

aux épreuves du second degré :

- une rédaction d'histoire de l'art et une composition décorative d'un niveau supérieur à celle du premier degré

Ce recrutement restera à peu près inchangé jusqu'en 1952 et sans lieu de formation approprié : "les professeurs de dessin ne sont préparés spécialement ni aux examens de recrutement ni à l'enseignement. Les élèves des écoles des Beaux-Arts peuvent passer les certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin mais aucune préparation spécifique n'est assurée par ces écoles. Il est néanmoins nécessaire de les fréquenter pour les parties communes au professorat et à la formation artistique. Pour les questions qui ne sont pas étudiées aux Beaux-Arts, il est nécessaire de découvrir les lieux où sont donnés les cours. En 1942, il faut suivre les cours de perspective à l'école des arts décoratifs, les cours de décoration aux cours du soir de la Ville de

Paris, les cours d'anatomie aux Beaux-Arts, etc. Par ailleurs, il existe les "officines à professorat", préparation privée". (-4-)

III.4.2 Aspirations des enseignants

Depuis le premier congrès international des professeurs de dessin de 1900 alternent, de la part des enseignants, réclamations, projets et mises au point des demandes afin de faire évoluer cette situation. Ils revendentiquent successivement : des lieux de formation, la création de chaires spéciales à l'université, des stages pédagogiques, la création d'un 1^{er} degré de 4 certificats de spécialité préparé dans des classes de lycée qui serait accompagné de l'ouverture de 1^{ères} supérieures d'art à l'instar des Khagnes et des Taupes et, pour certains, l'obligation d'être bachelier. (-6- a)

Après la rupture de la deuxième guerre mondiale, les voeux sont repris sur le consensus suivant :

- Le baccalauréat à la base des concours de recrutement
- Stages pédagogiques pour les futurs professeurs de dessin
- Réforme des concours.

Cela débouche en octobre 1947 sur l'ouverture, au Lycée Claude Bernard à Paris, "d'une classe supérieure, similaire aux classes de mathématiques supérieures ou lettres supérieures mais préparant aux concours d'entrée des écoles d'art. Les professeurs de cette classe constatent que la plupart de leurs élèves se destinent au professorat de dessin des lycées et collèges. La classe supérieure du Lycée Claude Bernard se transforme en classe préparatoire au professorat de dessin". (-4-)

III.4.3 Création du Diplôme de Dessin et Arts plastiques en 1952

Le décret du 20 octobre et l'arrêté du 23 octobre 1952 instituent le Diplôme de Dessin et d'Arts Plastiques (D.D.A.P.) constitué de quatre certificats :

- certificat de Dessin
- certificat de Composition décorative
- certificat d'Histoire de l'Art
- certificat de Sciences annexes

"Les élèves titulaires du baccalauréat complet peuvent être admis sur concours à l'échelon national dans les classes préparatoires au professorat de dessin du Lycée Claude Bernard. Ils y préparent en trois ans les quatre certificats du Diplôme de Dessin et d'Arts plastiques. Pourvus de ce diplôme, délivré à Paris à l'échelon national et suivant leur classement, ils sont répartis dans les centres pédagogiques régionaux où en même temps qu'ils effectuent leur STAGE, ils doivent rédiger une MONOGRAPHIE sur un sujet de leur choix, monographie qui entre en ligne de compte dans le jugement porté sur eux au cours des épreuves pratiques qui sanctionnent la fin de leur stage". (-6-a)

Il aura fallu 47 ans (1900-1947) pour obtenir une préparation officielle aux concours et autant pour que le Baccalauréat en soit la condition première. Quant à la licence et à l'agrégation souhaitées depuis 1889, la voie parallèle prise par le recrutement n'y donne pas accès. Toutefois, en conférant le grade de certifié à ses titulaires "cette structure révèle déjà la volonté latente de trouver des analogies avec le système universitaire à certificats, pour "ennoblir" le statut des enseignants et faire un pas vers l'obtention d'une agrégation, revendication ancienne mais constamment renouvelée de la profession". (-21- p. 26)

Le corps des enseignants représenté par le syndicat des professeurs de dessin (présidé en 1936 par L. MACHARD), qui devient en 1946 la Société des Professeurs de Dessin, aura été à la fois l'artisan de cette structuration et un frein à sa constitution, dans la mesure où l'exigence du baccalauréat à la base du concours ne ralliait pas certains enseignants qui y voyaient l'exclusion de nombre d'entre eux.

Le nouveau concours, intitulé "Diplôme de Dessin et Arts Plastiques", annonce symboliquement la mutation à venir en introduisant une nouvelle identité disciplinaire : les "*arts plastiques*". "Son titre fait apparaître assez curieusement une dichotomie entre deux champs artistiques : celui du dessin et celui des arts plastiques ; le premier renvoyant à une certaine tradition pédagogique, le deuxième à une modernité annoncée". (-21- p. 26)

IV. ANNÉES CHARNIÈRES

Pendant la période qui succède à la guerre, les facteurs annonciateurs du changement se résument donc dans les faits par la création d'un corps d'enseignants distinct de celui des Beaux-Arts (1947) et par la mise en exergue du terme "*arts plastiques*" dans l'intitulé du niveau diplôme. De plus, est instauré en 1941 l'épreuve facultative de dessin au baccalauréat.

IV.1 RÉFORME DE 1959

IV.1.1 Modifications des structures

La réforme générale de 1959 porte l'obligation scolaire à 16 ans et modifie la structure en cherchant à adapter les phases d'enseignement aux aptitudes et aux possibilités des élèves ; les différents types d'enseignement sont maintenus mais regroupés.

- En 1959, le premier cycle est réparti en cycle d'observation (6ème, 5ème) et d'orientation (4ème, 3ème), ce dernier comportant deux branches : l'enseignement court donné en Collège d'Enseignement Général (C.E.G.) et l'enseignement général long donné en lycée. Un autre cycle dit *de transition*, "assure aux élèves plus tournés vers le concret que vers l'abstrait une formation générale de caractère primaire". En 1963 sont institués les Collèges d'Enseignement Secondaire (C.E.S.) qui groupent dans une même unité administrative tous ces types d'enseignement : classique, moderne des Lycées, moderne des C.E.G., classes de transition et classes terminales pratiques.

- Pour le second cycle, à côté de l'enseignement professionnel, l'enseignement général conduit à quatre baccalauréats : A (littéraire), C (scientifique), B (sciences économiques), D (sciences de la nature).

L'enseignement du dessin est fixé (depuis 1941) à une heure hebdomadaire dans le premier cycle. En 1964, il reste obligatoire de la sixième à la troisième, et devient facultatif (1 ou 2 heures suivant les sections) en seconde et dans les classes supérieures.

IV.1.2 Programmes et orientations

Les nouveaux programmes de 1963, portent toujours l'intitulé "*dessin*" même s'il est aussi question dans les instructions de "*dessin et arts plastiques*" ; ils comportent pour chaque niveau, de la 6ème à la 3ème, cinq parties :

- exercice d'observation
- recherche et dessin documentaire
- acquisitions de connaissances
- exercice de mémoire
- exercice d'imagination et de création.

Pour le premier cycle ces programmes seront maintenus jusqu'en 1977.

Pour l'option facultative du deuxième cycle les programmes sont ceux de 1943, (rappelons qu'ils seront maintenus jusqu'en 1981) ; toutefois, en 1968, la création de l'option A7, donnera lieu à un programme adapté.

Les instructions du 14 décembre 1964, de plus de vingt pages, présentent le dessin comme contribution à la culture générale et à l'éducation artistique : "Ainsi le dessin et les arts plastiques ne peuvent-ils être séparés des autres disciplines qui, toutes, nécessitent les mêmes opérations générales de l'esprit". (-20- d)

Le professeur est invité à la fois à éduquer - au sens social, voire moral et intellectuel du terme - et à présenter un enseignement cadré et programmé, tout en sollicitant l'imagination et la sensibilité des élèves :

"S'il convient de faire un constant appel à la sensibilité de l'élève et de l'éduquer par des exercices judicieusement variés, il ne faut pas négliger de faire sa part à l'intelligence et de suivre un programme logique dont les difficultés sont graduées et les notions bien enchaînées". (-20- d)

Selon ce qui a été dit au paragraphe III.3.5, la tendance à la rationalisation d'une discipline qui cherche sa légitimation du côté des sciences et des codes du langage oriente les contenus vers l'approche des codes plastiques : couleur, forme, volume, proportion, décoration, composition etc., ou de technique d'exécution. Dans le même souci d'intégration, "*imitation*" et "*illustration*", points forts des programmes antérieurs, cèdent le pas à "*expression*" mais aussi à "*création*" et une divergence timide par rapport aux modèles académiques est perceptible. "Le programme de dessin, inspiré autrefois par celui des écoles d'art, ne comportait presque exclusivement que l'étude des moulages. Le souvenir des exercices interminables et fastidieux imposés aux élèves a créé contre le plâtre, l'absence de tout commentaire susceptible de rendre le modèle intelligible et attrayant, les exigences excessives qui contraignaient l'élève à une exécution mécanique et impersonnelle ont été la cause de cette disgrâce générale". (-21- p. 54)

Il est également question de la prise en compte d'une certaine "*dimension artistique*" : "Lorsque les études préparatoires de l'artiste pourront être mises sous les yeux des élèves on s'efforcera de montrer grâce à elles, ce qu'est la création artistique".

La couleur

En ce qui concerne la couleur, les instructions de 1964 précisent qu'elle doit être abordée dès la 6ème. La couleur sert deux projets : "*la traduction réaliste*" faisant référence aux Hollandais qui "*ont excelle*" dans ce domaine, et "*la décoration*". "Ces deux tendances opposées ne sont du reste pas absolument inconciliaires et de grands coloristes ont en partie, réussi à suggérer la réalité dans leurs symphonies colorées". (-20- c)

Comme pour les autres domaines, l'approche de la couleur est abordée suivant un principe de codification et de rationalisation : "Les explications théoriques au moyen du cercle chromatique, bien que d'une portée assez limitée, sont cependant indispensables et doivent être complétées par des exercices portant sur les mélanges, les échantillonnages de couleurs, les gammes de tons, de gris colorés et de nuances. Ces exercices, destinés à éclairer utilement toutes les recherches dans lesquelles ils trouveront leur application, ont aussi pour mérite, par les explications qu'ils nécessitent et les exemples qu'ils suscitent, de donner au vocabulaire spécial employé par le professeur, toutes les précisions nécessaires à la compréhension de principes régissant les compositions colorées. Les beaux exemples et la multiplication des exercices éduqueront par ailleurs l'oeil et affineront le goût". (-20- c)

IV.1.3 Sur le terrain, de nouvelles contraintes

Cette réforme, qui par la nouvelle structure témoigne sans doute d'une volonté de démocratisation, crée sur le terrain une situation extrêmement difficile en raison de l'augmentation des effectifs des classes engendrée par le prolongement de la scolarisation et par la vague démographique d'après guerre. Les enseignants se trouvent face à un nombre d'élèves pouvant atteindre les 800 par semaine.

Pour être gérable avec 40 élèves, le cours se joue dans la restriction, de l'espace, du matériel, des contenus. Les élèves sont en posture d'écriture, sur des tables individuelles, assignés à l'immobilité et travaillent à des

exercices programmés, sur de petits formats, avec des moyens essentiellement graphiques. À ce propos les instructions de 1964 précisent : "Les formats d'exécution peuvent être très variables et ne sont aucunement limités, mais le peu de temps réservé au dessin par semaine et la place très restreinte dont dispose chaque élève (...) justifie que" le format maximum qui peut être utilisé dans ces conditions est celui de 1/4 de feuille "raisin" (1/4 de feuille = 24,5 X 32 cm). Le huitième ou le seizième de feuille pourront être adoptés pour les croquis perspectifs ou d'après modèle vivant et les études d'objets ou d'éléments naturels de petites dimensions (dominos, copeaux, plumes d'oiseau, coquillages, etc.)".

Le petit format est justifié par des raisons pédagogiques à cause du manque de recul visuel et parce que les élèves "réussissent plus facilement les dessins à échelle réduit" ; à cela un alibi : "Les dessins de la plupart des maîtres, tels ceux de Dürer, Watteau ou Ingres ne sont-ils pas le plus souvent de dimensions réduites ?" (-20-c)

IV.2 FACTEURS ANNONCIATEURS DU CHANGEMENT

Au cours des années soixante, un triple essor - dans le cadre des classes, du côté de la culture et du côté de l'art -, va considérablement modifier l'enseignement du dessin.

IV.2.1 Du côté de l'institution scolaire

La situation précédemment décrite s'allège, avec le décret du 2 juin 1960 qui permet le dédoublement des classes de 6ème et de 5ème de plus 24 élèves, pour les séances de "travaux pratiques et de travaux dirigés". C'est l'occasion pour les enseignants de se livrer à des expérimentations influencées par l'intérêt porté aux recherches américaines sur la créativité, en particulier celles de GUILDFORD. Parallèlement, les théories et recherches sur l'intelligence, la cognition et la psychologie de l'art soutiennent ces initiatives.

La réduction des effectifs permet une autre gestion de l'espace de la classe : la diversité des matériaux, la gestualité, le travail sur de plus grands formats sont possibles et aboutissent à des productions qui se "donnent à voir".

IV.2.2 Du côté de la culture

En même temps, dans le champ artistique en France, des manifestations importantes stimulent la réflexion sur la relation enseignement de l'art et milieu artistique.

"L'implantation de la Biennale en 1959 au musée d'Art moderne de la Ville de Paris ouvre la voie à une intervention du musée sur le terrain de la reconnaissance immédiate de l'actualité. À partir de cette date, ce musée accueille plusieurs grandes expositions qui mettent en évidence les formes artistiques du moment (...). Dans l'ensemble, elle représente bien le renouvellement rapide des démarches artistiques dans les années soixante : en 1961, en montrant Arman et les nouveaux Réalistes, le pop art anglais et Hockney ; en 1963, avec soixante pays représentés, en montrant une moto empaquetée de Christo" (...) (-2- p. 268,269)

Ces faits sont liés à la création, le 8 janvier 1959, d'un ministère de la Culture, confié à André MALRAUX. La structure qui se met en place à ce moment ouvre une phase historique nouvelle dans l'action de l'État en direction des arts. Certaines mesures prises par ce nouveau ministère, pour faire reconnaître l'art contemporain, concernent directement le milieu scolaire, en particulier la commande d'oeuvres d'art destinées au décor des constructions scolaires et universitaires, très nombreuses en cette période (commande correspondant aux "1 %" institués en 1969).

IV.2.3 Dans le champ artistique

NOMBREUSES SONT LES MANIFESTATIONS, TOUT AU LONG DES ANNÉES SOIXANTE, QUI MARQUENT "LA FIN DE L'HÉGÉMONIE DE L'ÉCOLE DE PARIS, LA RECOMPOSITION D'UN NOUVEL ORDRE CULTUREL INTERNATIONAL, LA CONFRONTATION DES ARTS PLASTIQUES AUX MOYENS MODERNES DE LA COMMUNICATION DE MASSE (...) TEL LE "NOUVEAU RÉALISME", DONT LA NOUVELLE RÉALITÉ EST SURTOUT FAITE D'UNE FORTE COUVERTURE MÉDIATIQUE, DE "MANIFESTES", "D'ÉVÉNEMENTS" ET "D'ACTIONS-SPECTACLES"." (-2- p. 268, 269)

À l'instar de ce qui se passe aux États Unis pendant les années cinquante, "c'est en France, dans la seconde moitié des années soixante que l'on a commencé à enregistrer un changement notable dans la disposition de la société vis à vis de l'art moderne. Personne n'a oublié les longues files d'attente devant l'entrée de la rétrospective Picasso qui occupa le Grand et le Petit Palais en 1966 (...). Cette même année 1966, c'est à un autre artiste, non pas seulement saccageur de la figure mais iconoclaste déclaré, et donc, d'une certaine façon, encore plus "révolutionnaire" que Picasso, que la Tate Gallery de Londres consacrait une rétrospective : Marcel Duchamp". (-23- p. 8)

IV.3 1968, RUPTURE : DU DESSIN AUX ARTS PLASTIQUES

IV.3.1 Colloque d'Amiens

À l'occasion du colloque "*pour une école nouvelle*", organisé à Amiens par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, une commission consacrée à l'éducation artistique et culturelle dans la formation de l'individu se réunit en mars 1968 ; elle réclame "*une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université*" et la création d'une faculté des arts où seraient formés les enseignants spécialisés. Les thèmes fédérateurs

de la réflexion sont, avec la créativité, le "*développement de la personne*" - titre de l'ouvrage de Carl ROGERS, DUNOD 1966 - et "l'éducation par l'art", idée reprise du titre de Herbert READ "*Éducation through art*" 1943.

La contestation du système éducatif se poursuit à la faveur de la remise en question générale de mai 1968 et un "*Comité pour la réforme de l'enseignement artistique*" est constitué.

IV.3.2 Création de l'option A7 en lycée

Les retombées institutionnelles sont immédiates : le 24 septembre 1968 est créée une option "*arts plastiques et architecture*" en section A - littéraire - du second cycle (désignée par A7 puis A3) ; elle prendra effet à la rentrée 1969. "*Les trois heures consacrées à cette option dans les classes de Seconde, Première et Terminale auront pour objet une formation artistique générale, la pratique d'un métier d'art étant réservé aux écoles des beaux-arts et des arts décoratifs ainsi qu'aux lycées d'arts appliqués*".

programme

Le programme "*devra conduire, par l'analyse visuelle des œuvres, à une connaissance intime des arts plastiques et de l'architecture. On devra insister tout particulièrement sur la terminologie, les techniques et les méthodes*". (Texte préliminaire aux programmes "*arts plastiques et architecture*" du 24 septembre 1968). Les programmes, présentés en une vingtaine de lignes pour les trois niveaux, sont très succincts. Ils se composent pour chaque niveau de deux parties :

- *connaissance historique de l'architecture et des arts plastiques* : il s'agit d'une "*présentation*" des œuvres, formes et tendances de l'art ; ne sont mentionnés ni les périodes, ni des œuvres, ni des artistes concernés.

- *exercices pratiques* : comportant les rubriques "*dessin*" et "*composition*".

IV.3.3 Création des U.E.R. d'arts plastiques

En ce qui concerne la formation des enseignants, les événements se précipitent :

- en septembre 1968, une formation parallèle à celle du Lycée Claude Bernard s'amorce à l'Institut d'Art et d'Archéologie de Paris ; dès la fin de l'année, le ministère de l'Éducation nationale se saisit du problème, créé un groupe de travail et aménage une section artistique dans le cadre du Diplôme Universitaire d'Études Littéraires (D.U.E.L.). Le cursus est au départ calqué sur les études littéraires : D.U.E.L puis D.E.U.G. option art en premier cycle, licence et maîtrise en deuxième cycle ;

- en janvier 1969, création d'un département Art, à la nouvelle université de Vincennes Paris VIII ;

- en novembre 1969, ouverture d'une U.E.R. d'arts plastiques à l'Université Paris 1 ;

- en 1972 le premier C.A.P.E.S.-J entérine le passage du dessin aux arts plastiques. Pendant quatre ans, les deux formations, celle de l'université et celle de Claude Bernard vont se côtoyer jusqu'à la fermeture de cette dernière en 1973 ;

- la formation universitaire se développe en province avec l'ouverture de nouvelles U.E.R. d'arts plastiques : Rennes 1971, Strasbourg 1972, Bordeaux 1974 ;

- en 1976, création de l'Agrégation externe d'arts plastiques qui confirme la discipline dans son statut de discipline d'enseignement.

IV.4 1970-1977, ANNÉES D'EFFERVESCENCE

IV.4.1 Formation universitaire

Les U.E.R. d'arts plastiques élaborent une formation originale par rapport aux structures existantes : Claude Bernard, Beaux-Arts, instituts d'art... Elles s'ouvrent aux sciences humaines, notamment à la linguistique et à la sémiologie. "En effet, les disciplines enseignées dans les U.E.R. et départements d'arts plastiques ne sont pas celles que prenait en compte le diplôme de dessin et d'arts plastiques. La part consacrée aux sciences humaines et à l'art vivant est importante ; en revanche, la décoration, l'étude documentaire, l'anatomie, etc., disparaissent. Le dessin est moins pratiqué". (- 21- p. 27)

Les choix de formation des U.E.R. d'arts plastiques, répondant à la prise en compte de la création artistique contemporaine, abandonnent les rubriques des Beaux-Arts : peinture, sculpture, architecture.... La démarche artistique contemporaine, le caractère "didactique" de l'art et la relation pratique/théorie modèlent l'enseignement donné ; à l'instar des mouvements "conceptuels", le discours prend de importance.

Ces particularités ne seront pas sans infléchir l'identité de l'enseignement des arts plastiques en collège et en lycée.

IV.4.2 Réactions sur le terrain

La conjoncture impulse l'effervescence de la discipline : bouillonnement des idées lié à l'héritage des événements de 1968 et favorisé par l'acquisition du niveau universitaire de la formation ; parallèlement, maintien des conditions de travail optimales en collège avec le dédoublement

des effectifs en 6ème et 5ème et en lycée, avec le développement des sections A7.

Sur le terrain, table rase est faite des références modélisantes. Les enseignants, soutenus par le nouvel Inspecteur général, Jean-Michel COLIGNON, nommé en 1970, poursuivent leurs expérimentations autour de la créativité et de la "non-directivité" (cf. SNYDERS. "Où vont les pédagogies non-directives" P.U.F 73).

Dans les années soixante, "L'idée que l'enseignant peut échanger sa maîtrise de diffuseur de connaissances, de prescripteur de normes pour un pouvoir de construction d'événements éducatifs était déjà présente. On rattachait en particulier à la personne de Carl ROGERS, psychothérapeute américain, et au nom de pratique non directive, cette inversion de la fonction enseignante". (-24- p. 30)

Quant à la créativité, les recherches américaines et leurs théoriciens (GUILDFORD, TORRANCE ...) sont portées à la connaissance des enseignants par des ouvrages de vulgarisation, en particulier par celui d'Alain BEAUDOT qui présente ces recherches de 1950 à 1973 (cf. "la créativité, recherches américaines". DUNOD 1973). Pendant les années 1970, de nombreux ouvrages de niveaux divers, dont beaucoup relatent des expérimentations de terrain, sont publiés en France sur ce sujet.

IV.4.3 Enseignement et actualité de l'art se rapprochent

Parallèlement, la nécessité d'un rapprochement entre enseignement artistique et actualité de l'art se renforce au gré des événements artistiques comme la grande exposition bilan, 72, douze ans d'art contemporain en France, organisée au grand Palais selon le voeu du Président de la République Georges POMPIDOU. "Sans doute, et sans qu'on en ait pris conscience immédiatement, les mentalités avaient commencé à bouger, un peu moins de quinze ans auparavant, lorsque le Général De GAULLE avait nommé André

MALRAUX ministre d'État chargé des Affaires Culturelles (...). La constitution de ce ministère dont la France est précurseur, signifiait qu'en FRANCE, la culture, devenue affaire d'État, était l'affaire de tous. Bien que plus ou moins réussie, l'expérience des maisons de la culture aida à répandre cette idée, et même à répandre l'idée que c'était la culture vivante qui était l'affaire de tous. C'est là une impression d'autant plus nouvelle que, comme l'a démontré P. DAIX, le mot "culture", en français, introduit immédiatement les notions de "patrimoine" et de "continuité". (-23- p. 10, 11)

Cependant, à la veille de la réforme des collèges (réforme de R. Haby), la réflexion théorique sur le travail effectué par les enseignants dans leurs classes n'a pas eu le temps de s'élaborer ; c'est la nouvelle structure, avec ses contraintes, qui va de fait imposer cette démarche.

Dores et déjà, ce rapprochement entre art et enseignement se traduit sur le terrain par des pratiques qui cherchent à les articuler. Prenant appui sur les mouvements artistiques les plus récents - dont l'art minimal - des expériences sont menées qui posent les jalons d'une situation d'enseignement nouvelle formalisée par la suite par G. Pelissier sous le nom de *proposition minimale*

V 1977-1983. STRUCTURATION DE LA DISCIPLINE

V.1 RÉFORME HABY, "LE COLLEGE UNIQUE"

V.1.1 Collège unique

Dans la mouvance de l'après 68 et avec un souci de démocratisation, les "*filières ségrégatives*" du collège sont supprimées, l'hétérogénéité des classes est amorcée.

A coté de cela, une nouvelle gestion des effectifs aboutit à la suppression des dédoublements en 6ème et 5ème. Ainsi, pour la première fois au niveau du collège, les enseignants sont tous confrontés, et ce indépendamment de leur statut, au même type de classe de profil hétérogène.

Dans le cadre de son projet de modernisation du système éducatif le ministre de l'Éducation nationale, René HABY, veut attribuer au Collège les finalités antérieurement dévolues à l'école primaire : *"Depuis près d'un siècle, l'école primaire a assumé la mission de donner à tous les jeunes Français une même culture de base, c'est à dire une somme de connaissances et d'aptitudes immédiatement utilisables, susceptibles par ailleurs de constituer un support solide pour toute formation ultérieure. Cet objectif doit désormais s'appliquer également à la formation secondaire donnée au long des années de collège et qu'exige l'évolution de notre société".* (-27-). Partant de la notion d'"utilité immédiate" et visant l'adaptation des élèves à leur monde quotidien en évolution, ces finalités supposent la définition d'une culture commune : *"À partir du moment où la réforme prévoit l'unification des structures administratives et pédagogiques des collèges, le problème majeur est de déterminer ce contenu du savoir commun qui sera désormais donné, dans le cadre de la scolarité obligatoire, à tous les jeunes français".* (-26-)

V.1.2 Objectifs disciplinaires soumis à des objectifs transversaux

Dans le respect des principes définis ci-dessus les disciplines s'organisent à partir des mêmes objectifs autour desquels elles définissent leurs contenus. *"La sensibilité aux différentes formes du beau, littéraire, artistique ou quotidien, la compréhension de l'environnement technologique qui caractérise nos sociétés industrielles, la maîtrise enfin des divers langages, oral, écrit ou audiovisuel : telles sont les dispositions qu'à travers un ensemble cohérent de disciplines l'enseignement des collèges se propose de faire acquérir par nos élèves".* (-27-) Cette organisation est sous-tendue par le double thème du quotidien et de l'environnement ; il traverse tous les champs, notamment la trilogie écrit-oral-image et il concerne tous les registres y compris la sensibilité, généralement attribuée aux disciplines artistiques.

Quotidien et environnement sont les références qui motivent le souci de faire face aux conséquences de la croissance des moyens technologiques, les médias audiovisuels par exemple. Pour les arts plastiques cela signifie un élargissement de leur champ en direction de l'image et de la communication visuel.

V.1.3 Maîtrise de la communication comme nouvel objectif

À la demande du ministre, trois groupes de réflexion sont chargés de redéfinir les objectifs de l'éducation ; la commission chargée de l'éducation artistique est présidée par Jean-Marie DAUDRIX, directeur de la discothèque de France. En mai 1976, les conclusions de cette commission sont adressées aux enseignants, dans le Courrier de l'Éducation, sous le titre *"apprendre à regarder et à écouter comme on apprend à lire"* : *"Puisque l'État à charge de l'éducation (obligatoire) des jeunes, il faut aujourd'hui apprendre à regarder les images, à écouter les sons, comme on apprend à lire les imprimés, sous peine d'être accusé de conditionner les esclaves de l'audiovisuel envahissant. Ainsi, par réflexe de défense, donc par nécessité, on retrouve les objectifs fondamentaux d'une éducation artistique globale (...). Mais peut-on enseigner l'art ? Sans aucun doute. L'art n'est pas un pur mystère : toute oeuvre d'art est le produit de multiples codifications (historiques, techniques, scientifiques, idéologiques...) qui*

sont repérables et analysables. Il y a donc une pédagogie de l'art : elle consiste à construire méthodiquement le chemin rationnel qui mène vers l'irrationnel de l'émotion esthétique". (-26-)

"Les personnalités consultées ont unanimement condamné toute forme d'encyclopedisme et recommandé une plus large ouverture des écoles, des collèges et des lycées sur l'actualité quotidienne et les problèmes de monde contemporain". (-26-)

V.1.4 "L'éducation artistique"

En collège, les disciplines artistiques font l'objet d'un regroupement : éducation musicale et arts plastiques sont réunis sous un même intitulé "*éducation artistique*" dans les nouveaux programmes de 6ème, 5ème parus en 1977 et de 4ème, 3ème parus en 1978. Les objectifs et les instructions de l'éducation artistique sont communs aux deux disciplines.

Elles font aussi l'objet d'un élargissement : *"La nécessité de conférer à cette culture commune un caractère global a conduit à élargir ou à enrichir certaines des disciplines traditionnelles de l'enseignement secondaire (...). Toujours fondée sur les deux disciplines de base (musique, arts plastiques), l'éducation artistique pourra s'intéresser également à des sujets d'études débordant sur l'architecture et l'urbanisme, la chorégraphie ou l'art dramatique, la photographie ou le cinéma".* (-27-). De fait, "*des compléments aux arts plastiques*", -architecture et urbanisme, et artisanat d'art-, viennent compléter les trois rubriques des nouveaux programmes d'arts plastiques : *investigation du visible, expression plastique, culture artistique*.

- *L'investigation du visible*, afin de faire prendre conscience des phénomènes visuels par un contact direct avec la réalité immédiate ; c'est aussi apprendre à lire les images pour "*en saisir le sens et les intentions et adopter à leur égard une attitude active et critique*" ;

- *L'expression plastique*, "*doit répondre au besoin de l'adolescent d'agir sur le réel et de se projeter dans des constructions relevant de l'imaginaire*".

- *La culture artistique*, vise à "*rechercher la signification profonde, la dimension cachée*" des œuvres, et à "*s'interroger sur les problèmes de la création*" tout en saisissant le contexte culturel, historique et artistique des œuvres.

La couleur

la place de la couleur dans les programmes rend compte de la priorité accordée aux objectifs généraux :

- En 6ème, 5ème, il en est question dans la rubrique "*moyens plastiques*" du programme en ces termes : *"la couleur sera abordée par l'enfant toutes les fois qu'il en éprouvera le besoin, mais avec précaution, dès qu'il sera question d'harmonies colorées afin d'éviter qu'elles ne soient rapidement transformées en recettes. Toutes les explications dispensées feront apparaître le côté subjectif du problème, relatif aux conventions variant dans le temps et dans l'espace. Selon la forme de l'exercice on choisira les exemples dans les œuvres, ce qui donnera l'occasion de présenter le côté rationnel. L'attention de l'enfant sera attirée sur l'utilisation actuelle de la couleur, en dehors du monde des arts : les codes internationaux, les panneaux de signalisation de toutes sortes, l'utilisation industrielle, les colorations d'architectures, les intérieurs d'usine, etc."*

- En 4ème et 3ème, la couleur est mentionnée dans la rubrique "*expression plastique*" à propos de "*mise en œuvre et agencement des éléments plastiques (formes, couleurs, valeurs, matières) en fonction de leur valeur significative et symbolique*".

V.1.5 Structure et programme du lycée

La réforme touche aussi le second cycle avec de nouveaux programmes qui remplacent, pour les arts plastiques, ceux de dessin de 1943.

En 1981, le second cycle est sanctionné par six baccalauréats : A1, A2, A3, B, S et E. L'option obligatoire "*enseignement artistique*", suivie au choix en arts plastiques ou éducation musicale en section littéraire A3 est portée à 4

heures de la seconde à la terminale. L'option facultative, toutes sections confondues, est de 2 heures.

Présentés en une quinzaine de pages, programmes, objectifs et méthode concernent les deux options à la fois. À la suite du collège, la discipline s'inscrit dans des "objectifs généraux". Elle se donne en particulier pour objectif "*d'investir le terrain favorable qu'elle offre, par nature, au développement de la créativité, afin de privilégier, dans une optique interdisciplinaire, l'exercice de la pensée divergente, requise par un monde en rapide mutation*".

Programmes

Ils comportent, comme en 4ème et 3ème, trois parties : *l'investigation du visible, expression plastique et connaissance des arts*. "L'accent sera mis plus particulièrement en Seconde sur l'entraînement à la créativité, en première sur les rapports des arts et de la société, en terminale sur l'approfondissement des processus d'instauration et d'expressions".

A l'instar du premier cycle, référence au quotidien et référence à l'art ont la même importance ; il s'agit d'apprendre aux élèves "à se situer par rapport aux réalités quotidiennes et concrètes de leur environnement visuel dans l'appréhension globale du monde sensible, et par rapport à la création artistique".

Les axes du collège sont repris, l'éducation plastique tend au développement de :

- la créativité visant à "susciter la fluidité et la mobilité de la pensée et de tendre à l'originalité des productions" ;
- la sensibilité ;
- l'*expression*, "en tant que démarche de production s'effectuant à travers des moyens plastiques" liée à l'*expression* et à la communication.

- la connaissance, "en tant que moyen propre à faciliter la saisie du champ plastique, à enrichir l'*expression* et à sous-tendre l'*analyse critique*". À partir d'un nombre limité d'oeuvres (non désignées), il s'agit de tisser des liens entre divers champs historique, artistique (littérature, musique...), sociologique.... Dans le programme de terminale, il est précisé en quelques lignes que le domaine abordé "couvrira la période allant de Cézanne à nos jours, sans toutefois négliger les filiations et articulations avec les époques antérieures". Pour la première fois, le XXème siècle est désigné comme objet d'étude.

Un principe est avancé : La relation théorie/pratique "Les activités, individuelles ou collectives, qui seront proposées serviront de support à la dialectique entre pensée et actions ; ceci dans une double articulation :

- interférence conceptuelle de la connaissance des arts et de la pratique plastique ;
- liaison active, dans la production de l'élève, entre le travail pratique et la réflexion théorique, celle-ci impliquant l'acquisition de connaissances et l'interrogation critique".

V.1.6 Reconnaissance de l'avancée de la nouvelle discipline

À côté du champ très large que constitue "*l'investigation du visible*" "*l'*expression* plastique*" et "*la culture artistique*", les programmes insistent sur l'articulation théorie/pratique qui fait écho aux orientations nouvelles de la formation donnée dans les U.E.R. d'arts plastiques. "L'approche théorique prendra progressivement une plus grande part. Mais il n'est pas, dans le domaine plastique, de théorie qui ne s'élargisse de la pratique, ni de pratique qui ne s'enrichisse de la théorie. Aussi, l'une et l'autre s'articuleront-elles étroitement pour offrir un champ d'*expérience cohérent, vivant et fertile, où action et réflexion interféreront constamment*" (rubrique "méthodes" du programme de 4ème, 3ème).

D'autre part, certains signes dans les textes traduisent la volonté de l'institution de prendre acte de l'évolution de la discipline sur le terrain : développement de la personnalité de l'élève, sensibilité, créativité et

divergence en second cycle, formation par l'art et formation à l'art sont les mots clés des instructions. "L'éducation artistique doit être à la fois une formation par l'art et une formation à l'art : formation par l'art, dans la mesure où l'objectif à atteindre concerne les composantes mêmes de la personnalité de l'élève et notamment sa sensibilité, sa créativité ; formation à l'art puisque la possibilité d'un contact enrichissant avec les grandes œuvres que le génie humain a produites (...) fait partie du bagage culturel que l'éducation transmet d'une génération à l'autre". (-28-)

Cependant, les restrictions imposées par la structure qui accompagnent ces textes limitent considérablement l'étendue et l'ambition de ces instructions

V.1.7 Réactions sur le terrain

Suppression des dédoublements, effectifs de plus de 500 élèves, hétérogénéité des classes, démotivation et contestation du côté des professeurs aussi bien que du côté des élèves, ramenés aux conditions de travail antérieures à 1960, les enseignants sont devant une impasse. "Ce profond bouleversement sans aucune préparation a laissé enseignants et parents dans le désarroi le plus complet ! De cette époque date la multiplicité des travaux et réflexions sur une possible gestion de l'hétérogénéité, innovations pédagogiques permettant une réelle acquisition pour chacun des élèves". (-29-)

L'émancipation de la discipline, marquée par l'ouverture à d'autres champs (sémiologie, philosophie, esthétique, sociologie de l'art, etc.), le renouvellement des approches éducatives (psycho-cognition, psychologie de l'enfant, recherche sur les processus de création etc.) et les expériences de terrain, rendent la poussée théorique malgré tout irréversible. Cette conjoncture va provoquer un effort de capitalisation des expériences antérieures ou en cours, effort soutenu par la reconnaissance institutionnelle et aussi par l'arrivée sur le terrain de jeunes enseignants formés à l'université et encadrés dans leur formation pratique par certains des aînés concernés par

les recherches en cours, notamment dans l'académie de Paris. "Le "grand Paris", réunissait dans un même C.P.R. les académies de Paris, Créteil, Versailles.(...) Le nombre des stagiaires dans les C.P.R. de province était réduit. Paris capitalisait non seulement les stagiaires mais aussi culturellement les manifestations artistiques, à un moment où n'existe pas encore le puissant réseau culturel qui s'est construit depuis". (G. Péliquier, 1995, "Etat des pratiques d'enseignement" in *Didactique des arts plastiques, Actes du stage national*, Paris.)

V.2 ÉVOLUTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET NAISSANCE D'UNE DIDACTIQUE

V.2.1 Apparition sur le terrain de situations d'enseignement nouvelles

De nouveaux dispositifs didactiques - cours en proposition, situation d'autonomie puis d'atelier - vont se structurer à partir de et pendant cette période. Ils émanent de la conjoncture sur le terrain ("proposition minimale", situation d'autonomie) et des mesures institutionnelles (l'atelier).

"Proposition minimale" :

Liée à l'art contemporain, la proposition minimale est issue de dispositifs exploratoires apparus dès avant 1968 en Collège. Les recherches dont elle émane sont conçues en rupture avec les habitudes d'un enseignement traditionnel aboutissant, en une année, à un nombre réduit d'exercices d'application bidimensionnels rigoureusement programmés ne dépassant que rarement le format quart raisin. Il s'agit de renverser cet enseignement impositif, dont le schéma - exposé explicatif, consignes d'exécution, guidage de la réalisation, production attendue - est devenu

inadéquat, en une forme de cours interrogative qui permette d'articuler la pratique et la réflexion.

Le dispositif didactique de la "proposition minimale", est sous-tendu par une réflexion sur l'actualisation des contenus, le rapport au temps, la finalité de la production, la place et la part faite à l'enseignant et à l'élève, à leurs discours et paroles respectives. Il vise une stratégie d'économie des moyens : les éléments de la situation d'enseignement, notamment le temps, la parole et la place de l'enseignant, sont pensés en terme de "réduction" au sens minimaliste du "less is more" de Mies van der Rohe.

Les difficultés rencontrées sur le terrain conduiront la "proposition minimale" à s'élaborer comme réponse provocante au fonctionnement contraignant imposé par l'institution : classes hétérogènes et élèves inégalement motivés, effectifs lourds, espace scolaire inadapté, faiblesse des moyens, morcellement du temps en heures hebdomadaires.

Situation d'autonomie :

La situation d'autonomie s'inscrit dans la suite de l'expérience de "la proposition" : "Précédant la mise en place officielle en 1980 d'une expérimentation de situation d'enseignement en autonomie, dès 1972 les arts plastiques ont mené l'expérience d'un enseignement "propositionnel". Dans le cours en proposition, le professeur met les élèves au travail en posant une incitation stimulante. Dans ce type de cours, la production des élèves est alors pensée possible sans détour préalable d'écoute du discours explicatif professoral. La situation en autonomie prend place dans cette logique d'idées. Elle aussi redéfinit la mise en scène des savoirs et la gestion des contenus. Cependant elle se spécifie aussi bien par rapport à la non directivité que par rapport au cours en proposition". (-25- ; cf. le rapport de recherche "Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3ème ; pratiques et effets", I.N.R.P. 1990).

Articulée à des références philosophiques kantiennes et répondant au contexte social (rejet du système scolaire par les élèves), la situation

d'autonomie définit une identité particulière de la discipline dans sa relation au champ pédagogique et à celui de l'art. Elle est accueillie positivement par l'institution qui favorisera son expérimentation de 1981 à 1985. (cf. "Arts plastiques au collège ; enseignement en situation d'autonomie" ; C.R.D.P. de LYON, 1987).

Prémisses de l'atelier

Dès 1975 apparaît la possibilité de mettre en place des "*activités facultatives qui concourent à l'action éducative*".

Il est question "*d'atelier*", à l'occasion d'un discours que R. HABY adresse aux enseignants concernant : "l'utilisation du reliquat disponible en heures professeur pour ces "ateliers optionnels" et qui sont complémentaires de la formation de base et je souhaiterais beaucoup que cette année on puisse voir apparaître en 6ème un certain nombre d'heures complémentaires consacrées à tel ou tel atelier artistique utilisant les possibilités libérées par l'organisation nouvelle". (2.5.77 Sèvres ; Termes souligné par nous).

La notion ne se clarifiera que lentement car il sera encore question, en 1977 de "*séances de travaux pratiques et de création concrète*" - chorale, orchestre, atelier de dessin, de sculpture, de vannerie, de sérigraphie, de photo, de cinéma, etc. (arrêté du 17 mars 1977) - puis d' "*ateliers de travaux pratiques en vue d'offrir des possibilités importantes d'approfondissement des techniques et d'expression de la créativité*". (Circulaire du 29 avril 1977).

"En conclusion, aucun texte d'application n'étant paru permettant d'affecter des moyens spécifiques, en heures et en moyens de fonctionnement, pour la création de ces activités complémentaires, seuls quelques rares ateliers ont pu voir le jour. Néanmoins la question des ateliers était désormais présente et accueillie favorablement par les professeurs d'arts plastiques qui en avaient fait par la voie de leur association, depuis 1975, l'une de leurs revendications". (-30- p. 98).

V.2.2 Naissance d'une recherche en didactique des arts plastiques

"Ces années (...) ont vu un remarquable développement de la discipline, comme un éclatement (de la même manière qu'on peut parler d'éclatement des codes à partir de Cézanne). Ce fait, qui s'est produit dans le prolongement du colloque d'Amiens avec le thème de l'ouverture de l'école, a posé un problème ultérieur dans la mesure où sont apparues toutes sortes de pratiques d'enseignement extrêmement diversifiées, produisant une grande richesse, mais finalement ne faisant pas corps et offrant une image très incertaine de la discipline. C'était une époque de mise en pièces et de mise à plat de tout, par souci de renouvellement, notamment de ce qui apparaissait trop pesant, trop dogmatique et trop systématique, issu de l'académisme avec ses normes. C'était un moment salutaire mais qu'on ne peut suspendre éternellement. Et le constat et la réflexion que j'ai été conduit à faire, c'est que, tout en conservant cette richesse exploratoire, il fallait commencer tout de même à donner corps à la discipline. Sinon nous risquions de rester morcelés, sans identité. C'est pour cela qu'il a fallu se pencher sur cette question de la didactique des arts plastiques". (G. PELISSIER -8-).

Cela se concrétise à la faveur des travaux menés à l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.), sous la responsabilité de Louis LEGRAND. En 1981, s'ajoute aux autres disciplines un groupe de recherche en didactique des arts plastiques. Le contexte est celui de la rénovation des collèges lancée par le nouveau ministre, Alain SAVARY, qui demande à Louis LEGRAND des propositions pour ce projet. Les premiers travaux en "didactique des arts plastiques" se centrent donc sur le collège.

Partant de l'avance d'autres disciplines, l'interrogation première porte sur la validité d'un système didactique pour une discipline artistique. Quels objets, quels outils, quels résultats de la didactique sont transférables aux arts plastiques ? Qu'en est-il par exemple des notions d'échec et de réussite ? De quelle nature sont les savoirs qui s'y jouent et qui peuvent être enseignés ? Et plus fondamentalement : comment s'opère la transposition didactique d'un champ tel que l'art ?

En effet, l'affirmation que l'"enseignement ne peut se passer des œuvres" est désormais posée mais "peut-on enseigner l'art" ? Cette question déjà ancienne (cf. la déclaration de Gustave COURBET en 1861 -31-) se retrouve dans les années 80 sous l'éclairage nouveau de la didactique, obligeant à réfléchir et à approfondir la relation art/enseignement/éducation. Quels sont les enjeux d'une discipline se référant à la création artistique dans le cadre d'une formation générale ? Quels peuvent être ses apports pour des élèves dont l'orientation ne sera qu'exceptionnellement artistique ?

Partant de ces questions, les premiers objectifs fixés, seront de capitaliser les innovations disciplinaires, de formaliser le travail des enseignants sur le terrain et de clarifier les représentations sur l'enseignement artistique ainsi que de définir des finalités et des contenus prenant en compte le champ artistique contemporain. (cf. -24 et -25-)

VI. ANNÉES 80, ACTUALISATION DE LA DISCIPLINE

VI.1 RÉNOVATION DES COLLÈGES

La "Rénovation des collèges" est entreprise après un constat pessimiste sur les conséquences de la réforme de René Haby : "*La situation de l'enseignement au niveau des collèges est très préoccupante quatre ans après la mise en place de la réforme prévue par la loi de 1975. Le principe de l'hétérogénéité des classes, appliqué sans être assorti d'une authentique politique d'aide pédagogique aux élèves en difficulté et d'une formation adaptée des enseignants a progressivement été vidé de son contenu.*" (Lettre de A. SAVARY à L. LEGRAND, 13 novembre 1981).

VI.1.1 Commission LEGRAND, orientations générale

Les orientations générales retenues pour le collège s'appuient sur les travaux de la commission LEGRAND et sur le rapport de 1982 qui s'en suit. Quatre objectifs généraux sont définis :

- permettre à tous les élèves, au terme du collège, de faire des choix ouverts pour leur formation et leur vie professionnelle ultérieure ;
- adapter les collèges aux changements rapides qui caractérisent nos sociétés ;
- accorder plus de responsabilités aux différents acteurs de l'éducation ;
- donner aux enseignants les moyens de mieux assurer leur tâche.

VI.1.2 Choix pour les enseignements artistiques

Un certain nombre d'orientations concrètes concernent directement la discipline ; certaines seront déterminantes pour son évolution : "*Pour ce qui concerne l'équilibre des matières enseignées, il est proposé deux choses nouvelles par rapport à la situation actuelle ; augmenter en premier lieu la place qui est faite aux enseignements artistiques et aux activités sportives ; pour ce qui est des enseignements artistiques cette proposition est cohérente avec la volonté du gouvernement, souvent affirmée, et qui donne lieu depuis déjà plusieurs mois à une collaboration de l'Éducation nationale avec le ministère de la Culture*" Et ensuite : "*Je m'engage en outre, dès maintenant, à poursuivre l'effort déjà entrepris pour l'agrégation et le CAPES et à prendre des mesures significatives pour développer les chorales et les ensembles instrumentaux, créer des ateliers d'arts plastiques, intensifier la formation continue des enseignants et ouvrir plus largement les établissements scolaires aux intervenants dans des conditions que je définirai.*" (A. SAVARY 1.2.83, texte souligné par nous)

Ces projets engagent l'avenir des enseignements artistiques pour les années 80 et au delà. Les mesures concernent, comme prévu :

- Le cursus universitaire : "*La licence et la maîtrise d'arts plastiques, la licence et la maîtrise de musique ont fait l'objet d'une remise à jour laissant à la pratique artistique une place plus importante et insistant sur l'articulation de cette pratique à des approches réflexives et théoriques*" (-32- p. 192) ;
- Les concours de recrutement avec en 1987, la création du CAPES interne et en 1989 la création de l'agrégation interne d'arts plastiques ;
- La création de la Mission d'Action et de Formation des Personnels de l'Education Nationale (M.A.F.P.E.N.).
- L'ouverture en direction de partenaires extérieurs avec la création en 1982 de la Mission des Enseignements Artistiques (M. A. E.).

- Les programmes qui sont renouvelés en 1985 pour le primaire et le premier cycle et en 1987 pour le second cycle. Ils manifestent une cohérence avec les changements intervenus dans la formation des enseignants (cf. -36-).

VI.2 PARTENARIAT AVEC LES INSTANCES CULTURELLES

VI.2.1 Genèse

Un retour sur la chronologie d'un certain nombre de faits montre que la place donnée à des actions débordant la stricte notion d'enseignement et visant les disciplines présentant un aspect culturel s'est amorcée dès les années 60 et n'a cessé de progresser pour déboucher en 1982 sur la création de la M. A. E.. On peut rappeler notamment :

1963 : l'inauguration des premiers foyers socio-éducatifs,

1969 : l'instauration du tiers temps pédagogique consacré aux disciplines d'éveil et sportives dans les écoles maternelles et primaires,

1971 : la création d'un programme culture et milieu scolaire au sein du fond d'intervention culturel,

1973 : la possibilité des 10 %, dans le second degré : 10 % de l'horaire scolaire est consacré à des activités éducatives au libre choix des enseignants et des élèves,

1974 : l'ouverture des classes à horaires aménagés. Elles permettent aux élèves de l'école élémentaire et du collège (très rarement de lycée) de pratiquer musique ou danse dans le cadre de leur scolarité, l'établissement scolaire, le conservatoire ou l'école de musique ayant passé entre eux une

convention. Les horaires de certaines disciplines sont réduits mais le programme doit être suivi complètement,

1975 : la possibilité de mettre en place en collège des "activités facultatives qui concourent à l'action éducative",

1976 : une circulaire sur la prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et artistiques,

1977 : - la création de la Mission d'Action Culturelle en milieu scolaire (mission Luc),

- l'apparition du terme "*atelier*" et la possibilité de mettre en place des "activités optionnelles" sous la forme de "*séances de travaux pratiques et de création*" puis création des "*ateliers de travaux pratiques*", visant un "approfondissement des techniques et d'expression de la créativité",

1979 : la création des Projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), qui permettent de regrouper des activités autour d'un thème ou d'une démarche pédagogique, dans ou hors temps scolaire.

A partir des années 80 les faits se précipitent et les actions, qui se multiplient, sont nettement orientées vers le domaine culturel :

1981 : les premiers projets d'action éducative (P. A. E.). Ils offrent un élargissement des objectifs des P.A.C.T.E.S. avec un accroissement des moyens. Les P. A. E. sont circonscrits dans le temps et sont consacrés à un thème de travail bien défini. Ils seront intégrés par la suite au projet d'établissement,

1982 : l'ouverture des classes du patrimoine. Les deux ministères de l'Education nationale et de la Culture cofinancent le programme académique d'action culturelle dans les secteurs de la danse et de la musique.

VI.2.2 Obligation, rénovation, diversification et ouverture

L'année 1983 inaugure une aire de partenariat entre les deux ministères, Culture et Education nationale. Dans le courant de l'année scolaire 1982/83 les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture ouvrent un chantier commun dont les travaux débouchent sur un protocole d'accord fixant les orientations retenues.

Dans une communication conjointe, du 9 Mars 1993, les protagonistes déclarent qu'ils "sont convenus de développer une politique commune comportant à la fois des mesures prises par chacun dans son propre domaine de responsabilité et des actions conjointes. Cette politique a pour but de répondre aux problèmes actuels des enseignements artistiques, pour enrayer enfin leur dégradation puis de jeter les bases d'une éducation artistique diversifiée dans ses disciplines, élargie dans ses techniques, largement ouverte à une collaboration entre le secteur éducatif et le secteur culturel". L'Education nationale se donne les mêmes objectifs mais reconnaît la priorité de sa mission qui est de pourvoir aux enseignements existants : "Travaillant en relation constante avec le ministère de la Culture et en application d'un protocole d'accord signé en 1983, le ministère de l'Éducation nationale s'est fixé quatre grands objectifs en se proposant : d'assurer les enseignements artistiques, partout où ils sont obligatoires ; de les rénover ; de les diversifier ; de les ouvrir sur l'environnement culturel". (-32- p. 189).

Pour assurer ce partenariat, le ministère de l'Education nationale se dote de la Mission des Enseignements Artistiques. La M.A.E. "est un dispositif de conseil et d'impulsion à vocation "horizontale". À ce titre, elle doit s'efforcer d'établir une cohérence pédagogique dans les actions conduites par les directions en matière d'enseignements artistiques. Par ailleurs elle est chargée de la relation avec les partenaires extérieurs et notamment avec le ministère de la culture" (-32- p. 186).

Des quatre objectifs retenus pour les enseignements artistiques, obligation, rénovation, diversification et ouverture, les trois derniers vont se réaliser dans de nouvelles opérations dont la plupart impliquent effectivement les instances culturelles. On peut citer en 1985 :

- l'installation des classes culturelles : d'une durée d'une semaine, ces classes transplantées concernent principalement le patrimoine et l'éducation artistique,

- l'opération "Entrez les artistes": il s'agit de résidences (professionnelle) d'artistes dans les établissements scolaires, action pilotée par l'association Savoir au Présent,

- la création d'une option cinéma et audiovisuel, conduisant au Bac A3.

Mais l'initiative la plus importante de la M.A.E., prise avec la Direction des Collèges, est le lancement en 1983 des 200 premiers ateliers d'arts plastiques en collège.

VI .2. 3 Cr éation des ateliers d'arts plastiques

Ces premiers ateliers sont proposés à ceux des professeurs de collège qui, chaque année, depuis que la circulaire ministérielle de 1977 en avait tracé la perspective, en formulaient la demande. La dotation est de trois heures à inscrire dans l'horaire des élèves de quatrième et de troisième. Dans un premier temps, le contenu et les pratiques de cette nouvelle situation d'enseignement sont laissés à l'initiative des enseignants. C'est seulement deux ans plus tard, dans les programmes du collège, que seront précisés le statut et le profil didactique de cette nouvelle situation d'enseignement : "L'atelier d'arts plastiques, ouvert à des élèves volontaires de quatrième et de troisième en plus de leur horaire obligatoire, se caractérise par un type de relation différent entre professeur et élèves. Lieu d'enseignement, il répond pleinement aux objectifs de l'éducation plastique ; mais bénéficiant d'un autre horaire et d'espaces différents, il rend possible un contact élargi avec le monde des arts, la réalisation de projets d'une certaine envergure, la diversification des pratiques". La nouvelle structure est, on le voit, le lieu propice à la réalisation des objectifs annoncés de rénovation, d'ouverture et de diversification.

A la rentrée scolaire 1985, les ateliers font l'objet d'une spécification et d'un appel au partenariat : à côté des arts plastiques et de la musique, 10 ateliers d'audiovisuel, 35 ateliers de photographie et 25 ateliers d'architecture pourront bénéficier d'un "*intervenant extérieur*" grâce à une collaboration avec les ministères de la Culture pour la photographie et de l'Urbanisme et du Logement (C.A.U.E.) pour l'architecture. Il s'agit d'un spécialiste du domaine concerné, artiste ou professionnel, qui apporte sa participation sur la base d'un projet commun avec l'enseignant.

Cette évolution annonce l'élargissement à venir, lorsqu'en 1987, les ateliers s'étendant à de multiples domaines, deviendront ateliers de *pratiques artistiques*

VI. 3 PROGRAMMES DU COLLEGE ET DU LYCEE, 1985/1987

De nouveaux programmes de collège et de lycée renforcent l'orientation réflexive prise par la discipline arts plastiques : donner du sens, mettre en relation pratique et théorie et faire référence au champ artistique contemporain sont désormais les corrélats de l'expression et de la pratique plastique. Les changements portent plus sur les contenus que sur les structures.

VI. 3. 1 Structure

Collège

En 1985 toutes les disciplines enseignées au collège sont concernées par les nouveaux programmes qui sont, pour la première fois, rédigés à l'intention d'un large public : enseignants, élèves, parents et institutions diverses. Ce document s'inscrit sous le double postulat de l'initiative accrue de l'enseignant et de la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves : la pédagogie différenciée s'institutionnalise.

Les "Orientations et Objectifs" généraux de ces nouveaux programmes soulignent que "*Toutes les disciplines sont fondamentales et concourent à la formation. Elles permettent d'atteindre, outre leurs objectifs propres, les trois objectifs généraux retenus comme prioritaires ; le collège doit développer la pensée logique ; apprendre à maîtriser la trilogie : écrit, oral, image ; donner l'habitude du travail personnel.*"

Pour chaque discipline, des "*compléments disciplinaires*", destinés aux enseignants, apportent des précisions sur les enjeux et les modalités d'enseignement. En arts plastiques, ces compléments parus en 1987 (uniquement pour le cycle 6ème et 5ème) renforcent les tendances amorcées dans les programmes rédigés deux ans plus tôt.

Lycée

Au lycée l'enseignement artistique est présent sous trois formes :

- dans le cadre de la section littéraire A3 à dominante art, l'option lourde comporte désormais quatre choix : aux arts plastiques et à l'éducation musicale viennent s'ajouter "*théâtre et expression dramatique*" et "*cinéma-audiovisuel*". La durée hebdomadaire est de quatre heures dès la seconde.

- en option complémentaire, validée par une épreuve au baccalauréat, seuls les arts plastiques et l'éducation musicale sont proposés à raison de deux heures hebdomadaires, toutes sections confondues.

- en atelier, dont l'enseignement n'est pas validé au baccalauréat, deux nouvelles disciplines optionnelles, *théâtre-expression dramatique* et *cinéma-audiovisuel*, sont désormais proposées en plus de la musique et des arts plastiques.

L'articulation *pratique/théorie* tend à être remplacée par la relation *pratique/culture artistique* qui est soulignée par la structure : "*Pour l'option spécialisée de seconde, l'horaire de quatre heures est à répartir également entre théorie et pratique*" (présentation seconde, 1986) ; "*Dans le découpage horaire de l'option obligatoire, l'enseignement sera partagé par moitié entre les travaux pratiques et la culture*

artistique en assurant une cohérence d'ensemble. (...) La culture artistique ne fera pas obligatoirement l'objet d'une étude bénéficiant d'un horaire particulier mais sera développée en permanence à la fois par les références utilisées et à la faveur des analyses critiques" (méthode, Ière et terminale, 1988).

Comme en collège, l'éducation "par l'art" est préconisée : "*Au niveau du second cycle se situe la phase essentielle d'une éducation par l'art qui permet à l'élève d'acquérir une culture variée, d'affiner sa perception et son jugement esthétique, de mieux saisir le monde et son environnement dans leurs différents aspects*". Le développement de la créativité, de la sensibilité et de l'expression, présenté précédemment comme une finalité en soi (cf. V.1.7), devient l'outil de la pratique plastique, de la communication et de l'analyse des références artistiques elles-mêmes finalisées par l'acquisition de comportements reflexifs, actifs et responsables :

"Les arts plastiques au lycée doivent permettre à l'élève d'atteindre les objectifs suivants:

1) Avoir une attitude active et critique par rapport à son environnement ; être capable d'analyser les éléments d'un ensemble et d'en saisir les relations, de mettre en relation des ensembles différents, d'élaborer des propositions nouvelles ;

2) Etre capable de communiquer et de signifier visuellement : pouvoir répondre à un problème posé, communiquer ses intentions, pouvoir signifier par le choix des supports, par la maîtrise d'une ou de plusieurs techniques, par l'organisation de l'espace ;

3) Savoir analyser une œuvre d'art : repérer les constituants, identifier les techniques, mettre à jour les codes et connaître le contexte permettant de la situer dans son époque afin d'en dégager les significations." (B.O. spécial N°1 du 5/2/ 1987) .

Pour ce qui est de l'étendue du programme de culture artistique il porte, en seconde, sur un nombre limité d'œuvres d'art de toutes natures et de tous temps ; en première, il prend en compte la période allant de l'art classique à l'impressionnisme, les procédés de gravure et d'impression du XVI^e au XIX^e siècle et la naissance et le développement de la photographie au XIX^e siècle. En terminale, il couvre le XX^e siècle, de l'"éclatement des codes picturaux" du début du siècle aux courants récents : *pop art, nouveau réalisme,*

nouvelle figuration, hyperréalisme, minimalisme et doit "permettre aux élèves de se situer dans leur époque par une étude de la création artistique contemporaine, à comprendre de Cézanne à nos jours".

VI. 3. 2 Orientations des programmes du collège et du lycée

Les programmes d'arts plastiques du collège et du lycée reconduisent le découpage, instauré en 1978, en trois volets "*naturellement liés dans la pratique*" qui sont : *l'apprehension du monde visible, l'expression plastique et la culture artistique.* Par rapport aux textes précédents, le contenu de ces rubriques va dans le sens d'un renforcement des dimensions disciplinaires, plastique et artistique. Les modifications portent surtout sur la place et la fonction des références artistiques, de la créativité et de l'image. Pour ces deux derniers points cela se justifie en partie par l'évolution des orientations ministérielles qui invitent toutes les disciplines à prendre en charge l'image et à développer la créativité. Alors qu'en 1977 ces deux domaines constituaient à la fois une nouveauté et des enjeux importants pour les arts plastiques, ils sont maintenant dévolus à tous les enseignements. Cela va inciter les arts plastiques à les utiliser autrement.

De la créativité à la connaissance : nouvelle ordre didactique

La créativité reste, dans toutes les situations pédagogiques - cours, atelier, situation d'autonomie - "*indissociable de la pédagogique des arts plastiques.* Cependant, il convient de ne pas confondre créativité et création artistique. On n'attend plus maintenant des productions qu'elles soient conformes à un standard unique, mais on cherche à susciter et à prendre en compte la diversité des réponses possibles à une question ou à un problème posé (...) Cette démarche, qui aboutit à une pluralité de réponses, implique que le professeur s'attache à faire effectuer à l'ensemble du groupe une analyse critique qui vise à re-situer les réponses données en fonction de la question ou du problème posé. C'est lors de

cette analyse que seront acquis un certain nombre de savoir faire et de connaissances inhérents au champ artistique". (- 36- compléments 6ème 5ème).

Problème posé, divergence et pluralité des réponses, analyse critique permettant l'introduction des savoirs de référence, sont les composantes d'une nouvelle situation d'enseignement qui inscrit le cours d'arts plastiques dans une structure interrogative. On peut relever dans ces caractéristiques une référence à l'héritage de l'enseignement propositionnel des années 70. La poursuite des expériences et le recul théorique acquis, notamment au cours des recherches en didactique, ont permis d'élaborer, à partir des stratégies novatrices de ces années-là (cf. V.II.1), hors du contexte difficile dans lequel elles ont pu naître, les formes d'un enseignement rénové. Cet enseignement dont une des applications sur le terrain est, à la fin des années 80, le "cours en proposition" acquiert manifestement sa reconnaissance dans les textes de 1985.

On retrouve dans le texte du lycée l'évocation de ce dispositif mais ce dernier est orienté de manière plus précise vers ses propres finalités : "*les activités, quels qu'en soient les types, articulant action et réflexion, favoriseront la démarche autonome de l'individu et du groupe. A cette fin, la créativité comme méthode sera suscitée. Par l'approche ouverte des situations ou des problèmes proposés elle favorise d'une part la compréhension du phénomène artistique et d'autre part, par les opérations de confrontation, de synthèse, de choix, elle prépare à la décision motivée qui caractérise l'autonomie de l'adulte*". (partie méthode, première/ terminale, texte souligné par nous)

Image et regard de plasticien

La lecture d'image garde, à partir de la quatrième et surtout au lycée, une place importante. Les dominantes sémiologique, sociologique ou critique qui la caractérisaient à la fin des années soixante dix sont dorénavant supplantées au profit de dimensions plus disciplinaires : "*L'approche et l'analyse des images porteront sur des aspects spécifiques à l'enseignement des arts plastiques : aspects sensibles, esthétiques, artistiques. Qu'il s'agisse de production ou de l'analyse d'images, le*

professeur veillera à l'aborder en tenant compte, en particulier, des points précédemment développés : éléments et relations plastiques, organisation de l'espace . Il habituera ainsi les élèves à porter un regard de plasticien sur leurs travaux" (-35- compléments 6ème/5ème, B.O. spécial 4 du 30/7/87)

Référence au champ artistique : se situer et approcher la démarche artistique par la pratique

En collège "*Le professeur doit veiller à s'appuyer, dans la mise en oeuvre de sa stratégie pédagogique, sur des références au champ artistique contemporain. A partir d'une question qu'il pose ou qu'un élève s'est posé, qu'elle soit d'ordre général ou particulier (support, couleur, démarche singulière d'un artiste), le professeur invitera les élèves à se situer dans le contexte de la création artistique, à la fois par leur production et par la réflexion sur cette production*" (-35-compléments collège). Cette idée est renforcée pour le lycée : "*par une analyse approfondie d'oeuvres représentatives, les élèves seront conduits à repérer les sources multiples de la création, à observer l'élaboration de systèmes formels et à suivre leurs transformations, ou leurs ruptures*" (programme de 1ère). En terminale l'élève "*a appris à situer sa production par rapport au champ artistique et à acquis des références dans l'art contemporain. L'expression plastique, à ce niveau de classe, implique une articulation entre les moyens, l'instrumentation et les références. C'est au prix de cette articulation que l'élève pourra approcher une démarche artistique*"(...). "*Les références que se constituera l'élève joueront le rôle de repères pour une meilleure connaissance du champ artistique et lui permettront de donner sens à son travail*" (terminale, expression plastique).

Elargissement du champ disciplinaire et recentrage de la discipline autour de "concepts plastiques".

Le quotidien et l'environnement restent des références prégnantes mais l'élargissement du champ disciplinaire s'accentue. La prise en compte du quotidien et de l'image sous toutes ses formes, l'observation et le travail sur les phénomènes visuels (lumière, espace, etc.) s'enrichissent de l'analyse et de la découverte de la "*création plastique (artistique, artisanale, industrielle, publicitaire)*"

(-36- programme du collège) et de l'appel plus marqué aux œuvres. Dans le domaine artistique la référence à *l'architecture*, à *l'urbanisme*, à *la photographie*, *au cinéma* et aussi à d'autres domaines comme *la musique ou la danse* vont dans le sens de l'ouverture et de la diversification déjà préconisées. Cela confirme la volonté d'élargissement du champ disciplinaire manifestée en 77/78 par l'adjonction aux programmes de "*compléments aux arts plastiques sur l'architecture et urbanisme et l'artisanat d'art*".

L'ouverture à d'autres domaines artistiques, l'élargissement des approches - sollicitation en collège de "*la relation entre le visible et d'autres champs : le sonore, le verbal, le conceptuel et l'affectif*" - la diversification des moyens d'expression - "*Les techniques modernes productrices de nouvelles images, sont à utiliser au même titre que le crayon, la gouache ou les collages.*" - n'ont pas pour objectif l'éparpillement ou la multiplication des connaissances mais bien au contraire la recherche des liens et des relations qui leur donne du sens et qui les unit : "*l'investigation de domaines différents met en évidence l'existence de concepts plastiques communs à l'ensemble de ces domaines*". (-36- compléments 6ème, 5ème)

Couleur

De ce point de vue, la place donnée à la couleur, qui a été ponctuellement un des fils conducteurs de l'analyse des différents programmes depuis le début de ce texte, illustre le paragraphe précédent. Elle ne fait pas l'objet d'une mention isolée dans les programmes : au collège elle est citée comme "*élément plastique*" parmi les autres, *structure*, *valeur*, *forme* ou *texture* et à côté des *matériaux* ou du *volume*. Elle est considérée dans sa relation avec les autres éléments et moyens plastiques selon des différences liées aux objectifs d'apprentissage de chaque cycle :

- en 6ème et en 5ème c'est pour "*favoriser le désir de créer par l'utilisation de tous les moyens disponibles (...) et de susciter la volonté d'expression comme réponse à des problèmes essentiellement plastiques et concernant des notions de valeurs, de couleur, d'organisation de l'espace (surface, volume), etc.*", puis en 4è, 3è "*en fonction de leur signification*" ;

- en second cycle elle est abordée différemment en seconde et dans les classes supérieures. En seconde, comme au collège, elle apparaît avec les autres éléments plastiques : "*les acquisitions de savoirs et de savoir-faire portent notamment sur les éléments plastiques (formes, couleurs, valeurs, matières) et leur mise en œuvre adaptée aux supports, aux outils, aux matériaux, aux gestes ...*". Tandis qu'en première et terminale, elle est abordée dans sa complexité: "*instabilité ou relativité de la couleur en fonction : de l'étendue, des contrastes, du support, de la distance, de la lumière*" (programme de première).

Poser des problèmes, donner du sens.

La mise en œuvre et l'agencement des éléments plastiques doivent répondre à un "*problème plastique*" et tendre à dépasser la simple juxtaposition d'exercices au profit du travail sur la structure : "*L'intitulé "éléments et relations plastiques" ne doit pas conduire les professeurs à adopter une méthode pédagogique qui consisterait systématiquement à faire étudier d'abord aux élèves des éléments séparés pour aboutir ensuite à une réalisation. Ce qui importe, pour la formation artistique des élèves, est de leur faire découvrir, par-delà le premier regard, la structure sous-jacente de l'œuvre d'art ou de la production plastique observée- que cette dernière soit réalisée par eux-mêmes ou par d'autres. (...) L'analyse à laquelle on se livrera et les expérimentations qui seront conduites permettront aux élèves de comprendre - et donc d'apprendre- qu'un ensemble ou une forme est autre chose -ou quelque chose de plus - que la somme des parties*" (-36- compléments 6ème/5ème) .

En lycée c'est à partir de la pratique que les problèmes sont posés et réfléchis en vue d'un enseignement centré sur l'élève et finalisé par le développement de ses capacités de création "*le professeur crée des conditions de recherche, il pose un problème - à la fois précis et ouvert - ou formule une question. Cette situation offre à chacun la possibilité d'investir sur son propre projet et d'aboutir à une proposition plastique pertinente et personnalisée. ... Ce dispositif implique une pratique caractérisée par l'articulation de l'action et de la réflexion et favorise les qualités d'invention, essentielles à toute éducation artistique.*" seconde, présentation ; texte souligné par nous).

VI. 4 BILAN DES NOUVELLES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

VI. 4. 1 Reconnaissance de l'avancée disciplinaire.

L'avancée disciplinaire est doublement prise en compte par l'institution. Comme nous venons de le montrer elle l'est du point de vue didactique dans les programmes - la place faite au champ artistique et à la pratique des élèves concourent à de nouvelles stratégies d'enseignement - mais aussi du point de vue des nouvelles structures, situations d'atelier et d'autonomie, qui sont officiellement désignées et soumises à cette même dynamique : "ces instructions s'appliquent dans toutes les situations d'enseignement des arts plastiques. Les mêmes exigences prévalent lorsqu'il s'agit d'une classe fonctionnant en autonomie ou d'un atelier d'arts plastiques". (-36- Programmes du collège, 1985)

Cette nouvelle définition des arts plastiques est également soulignée dans les rapports des jurys des concours nationaux de recrutement des enseignants (agrégation et C.A.P.E.S.) ; le rôle formateur que vont jouer les concours nationaux en fait le baromètre sensible de l'avancée disciplinaire dont les rapports de jury ne manquent pas de rendre compte :

- "C'est ainsi qu'ils (les enseignants) auront tout intérêt à vérifier leurs connaissances en histoire de l'art, et tout particulièrement concernant les problématiques de l'art contemporain auxquelles se réfère le plus aujourd'hui la pratique des arts plastiques dans la classe" (C.A.P.E.S. interne 8.01.87) ;

- (...) "ce qu'enseignent les Arts plastiques, ce ne sont pas seulement des savoirs et des concepts, mais aussi des procédures (opérations) et des comportements, dans la mesure où les élèves sont incités, par les situations qui leurs sont proposées, à cultiver des démarches de type artistique" (C.A.P.E.S. externe 1990) ;

- "La fin des années 70 et les années 80 ont permis, à travers l'expérience acquise, de construire une didactique originale. L'épreuve de "leçon" des trois concours

nationaux (agrégation externe et interne, C.A.P.E.S. interne) notamment met en évidence la réalité et la particularité didactique des arts plastiques". (37)

VI.4. 2 Enseignement des arts plastiques en atelier

Un premier bilan de cette nouvelle situation, portant sur l'année 1983-1984, est fait dans le cadre de l'I.N.R.P. Il montre une grande diversité des conditions de travail et des pratiques tant plastiques que pédagogiques ainsi que la place de l'atelier au regard du système scolaire. "L'ouverture sur les productions artistiques contemporaines, ouverture amorcée dans le cadre de l'heure hebdomadaire, est renforcée, officialisée par les textes fondant les ateliers. La confrontation du scolaire à un autre champ social, ici celui de la production artistique, est propre à favoriser des réflexions et des pratiques nouvelles, aussi bien dans l'enseignement des arts plastiques que dans l'enseignement général". (-33-)

Cinq années de recul permettent de cerner la portée de ces questions sur le terrain : "L'atelier est le lieu qui a déclenché chez les enseignants des attitudes innovantes accompagnées d'une réflexion. Il leur a permis de conscientiser leurs pratiques didactiques avec effet de retour sur les autres situations. La discipline y a gagné l'affirmation symbolique de sa place au collège, l'ouverture de son champ de référence vers l'art contemporain et la prise en compte comme contenus d'enseignement des comportements et attitudes relevant de démarches artistiques". (-25- p. 175)

Les nouvelles exigences telles que le projet et le partenariat - fortement conseillés - avec des intervenants extérieurs, ainsi que l'optionnalité, sont diversement reçues par les enseignants. Elles amènent des questions sur les modalités et les enjeux de ce que doit être un enseignement dans cette nouvelle situation. Le risque est celui d'une compréhension étroite du terme "atelier" qui ferait des technologies nouvelles - infographies, vidéo, etc. - un enseignement réduit à des savoir-faire techniques dans l'illusion que le remplacement des anciens "métiers" - auxquels renvoie le terme "atelier" (Cf. ci-dessous J. Cohen) - par des pratiques actuelles produit la rénovation. Risque aussi que le terme "pratique" se traduise par "activité" comme le craint

Jacques Cohen dans un article intitulé "l'atelier : de l'artisanat à l'art" : "L'atelier n'implique-t-il pas davantage restauration qu'instauration ? Restauration d'une activité artisanale plutôt qu'instauration d'une activité artistique et, à propos de plasticité, retour à une éducation manuelle et technique plutôt qu'avancée vers une éducation artistique ?" (J. Cohen -34- p. 110).

Face à ces alternatives, la réflexion didactique cherche à situer la spécificité d'un enseignement de l'art du côté de l'approche de la démarche de création de l'oeuvre dans sa dimension artistique. L'enjeu est d'opposer à une compréhension étroite des arts plastiques, qui serait celle d'un travail sur la forme élargi à un ensemble de domaines techniques différents, un concept transversal rendant compte des mêmes phénomènes, ceux de la démarche de création, indépendamment des supports d'expression.

VII. 1987/1996. ORIENTATIONS ET RÉFORME

VII.1 CONFIRMATION DES ORIENTATIONS

La création simultanée, en 1986, d'une "Mission de réflexion et de proposition sur les enseignements artistiques", par le ministère de l'Education nationale et d'une délégation aux enseignements et aux formations, par le ministère de la culture annonce d'ores et déjà de nouvelles perspectives de partenariat.

En ce qui concerne l'Education nationale, le travail de la Mission de réflexion et de proposition sur les enseignements artistiques dite Commission LANDOWSKI, du nom de son président, débouche sur un fait marquant : la promulgation d'une loi sur les enseignements artistiques.

VII.1.1 Loi pour les enseignements artistiques

Haut comité des enseignements artistiques

Le 29 Mars 1988 est installé le Haut comité des enseignements artistiques sous la vice-présidence de Marcel Landowski. Le comité est "chargé de suivre la mise en oeuvre des mesures administratives et financières relatives au développement de ces disciplines" (Message de M. Jacques Chirac Premier ministre, introduction du dossier d'installation). Il est composé de 25 membres dont huit (seulement) "ayant des responsabilités dans le domaine de l'éducation".

1988, loi Landowski : l'éducation artistique n'est plus l'affaire du seul ministère de l'Education nationale

La loi 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques définit les grandes lignes d'une politique de développement des

enseignements artistiques. En fait elle confirme et fixe l'évolution des enseignements artistiques depuis la rénovation des collèges notamment en ce qui concerne le partenariat avec le secteur culturel.

- elle affirme que les enseignements artistiques sont une composante indispensable de la formation générale,

- elle assure à tous les jeunes, à l'école et au collège, une éducation artistique dans les disciplines fondamentales (arts plastiques et éducation musicale),

- elle élargit à d'autres disciplines grâce à un système d'options complémentaires (nouvelles options de la filière A3 lettres arts, ateliers de pratique artistique et classes cultuelles),

- elle ouvre l'école aux réalités contemporaines dans les domaines artistiques et culturels, grâce à l'action culturelle en milieu scolaire (P. A. E.)

- elle confirme le principe d'élargissement du champ des disciplines artistiques enseignées dans et hors du système scolaire, dans le cadre d'un système d'options,

- elle manifeste une volonté déterminée de rapprochement avec le monde culturel, par le biais des intervenants extérieurs en milieu scolaire,

- elle confirme l'autorité des enseignants titulaires dans leur classe, et la qualité des intervenants qui devront justifier d'une vraie compétence professionnelle en matière artistique.

La loi entérine et élargit, pour l'éducation artistique en milieu scolaire, le partage des responsabilités avec d'autres instances dont la première est, depuis 1983, le ministère de la Culture. Elle pose le principe de l'intervention en milieu scolaire de personnalités manifestant une compétence professionnelle dans les domaines de la création et de l'expression artistique,

de l'histoire de l'art et de la conservation du patrimoine. La vocation culturelle des enseignements artistiques s'accentue.

VII.1.2 Manifestations de l'ouverture

Pendant cette période les mesures d'application de la loi se multiplient :

1987 : - élargissement des classes culturelles au second degré,

- première "semaine des arts" ; *"organisée au cours du dernier trimestre de l'année scolaire, la Semaine des Arts est l'occasion de mieux faire connaître et de valoriser la diversité de l'éducation artistique menée dans les écoles, les collèges et les lycées"* - (cf. B.O. du 25 février 1993) ; voir ci-dessous en VII.1.3.

1988/89 : - deux domaines déjà pratiqués en atelier deviennent disciplines à part entière avec l'ouverture en 88 de l'option cinéma-audiovisuel et en 89 de l'option théâtre-expression dramatique (cf. V.3.1.). Ce sont désormais, avec les arts plastiques et la musique, quatre disciplines qui sont proposées en second cycle et sanctionnées au Baccalauréat. Comme pour les ateliers, ces disciplines nouvelles sont dépendantes d'un partenariat culturel.

1989 : - lancement de l'opération "collège au cinéma" : le ministère de la culture diffuse à tarif réduit 25 films, dans les départements et les zones dépourvus de salles de cinéma.

- le développement du partenariat entre l'Education nationale et son environnement économique et social est réaffirmé dans loi d'orientation du 10 juillet 1989 dont il sera question plus loin.

Ateliers : diversification et création des "ateliers de pratiques artistiques"

Les nouveaux ateliers, dits de "*pratique artistique*", concernent depuis 1987, l'infographie, les arts appliqués, le cinéma et audiovisuel, le théâtre et l'expression dramatique. En 1988, ils sont soumis à un cahier des charges qui en précise le fonctionnement et notamment les modalités de partenariat avec les intervenants extérieurs. Seuls les ateliers d'arts plastiques et de musique, qui sont sous la responsabilité des enseignants de la discipline, ne sont pas soumis au préalable d'une collaboration avec un intervenant extérieur.

1988 : ouverture des ateliers photographie et danse,

1990 : atelier cirque, écriture et patrimoine,

1992 : atelier paysage.

1991/93 Rapprochement Culture / Education nationale

1991 : communication commune des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture en conseil des ministres, sur les enseignements et pratiques artistiques en milieu scolaire, qui confirme et relance la collaboration entre les deux ministères.

1992 : - les deux ministères fusionnent

- création des plans locaux d'éducation artistique (P.E.L.A.) et mise en place à la rentrée des premiers jumelages. Le jumelage entre un établissement scolaire et un établissement culturel permet de développer les actions de partenariat comme atelier, P. A. E., exposition, conférence, chorale.... Le projet comporte une phase de formation des enseignants et des prolongements en dehors du temps scolaire.

1993 : - en mars, plan en faveur des enseignements artistiques. Dans le programme prévu par un plan qui "*scelle le lien entre éducation et culture*", J. Lang entend tout d'abord assurer l'enseignement obligatoire, mais il propose surtout de multiplier les formations complémentaires ayant fait leurs preuves depuis une dizaine d'années : ateliers de pratiques artistiques (2600 à cette

date), classes culturelles, classes à horaire aménagé, jumelage entre établissements et institutions culturelles, actions financées en partenariat avec les collectivités locales, etc.

- Un nouvel enseignement fondé sur le partenariat donne lieu en 1993 à l'ouverture d'une cinquième option l'*"Histoire des arts"* en série littéraire du second cycle (B.O. n° 41 du 2/12/93).

Trois semaines avant l'échéance de son mandat, J. Lang envisage un alignement du service des professeurs d'arts plastiques qui est de 20 heures, avec celui des autres disciplines (18 heures). Ce projet sera jugé irréalisable par le ministère suivant, en raison d'une objection prononcée par le conseil d'état.

1993-1995, extension du partenariat

Lors du changement de gouvernement (deuxième "cohabitation"), en mars 1993, les deux ministères de la Culture et de l'Education nationale retrouvent leur indépendance mais les actions de collaboration se poursuivent et s'étendent à de nouveaux partenaires.

1993 : signature d'un protocole interministériel : *"Quatre ministres de l'Education nationale, de la culture et de la francophonie, de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la jeunesse et des sports, ont signé le 17 novembre un protocole d'accord relatif aux enseignements artistiques. Décidés à leur donner un "nouvel élan", les quatre "parrains" entendent, tout d'abord, faire appliquer la loi du 6 janvier 1988, votée sous la première cohabitation, afin d'assurer à chaque élève la formation obligatoire en arts plastiques et en musique au collège (une heure hebdomadaire pour chaque discipline)".* (Le Monde, 21 novembre 1993). Cette collaboration amène, par l'opération sur les sites, un partenariat avec les régions. Un groupe de travail interministériel pour le développement de l'éducation artistique est chargé de sélectionner des départements-sites expérimentaux et de mettre en place des "plans de sites" pour développer l'éducation artistique aussi bien dans le temps scolaire que dans le temps libre.

1994 : - en juin sélection de 13 sites expérimentaux pour le développement de l'éducation artistique (Hautes-Alpes, Alpes-Maritimes, Aveyron, Côtes-d'Armor, Franche-Comté, Isère, Loiret, Lozère, Maine-et-Loire, Pyrénées-Atlantiques, Rhône, Seine et Marne, Somme), pour un coût de 250 francs par enfant. Près de 35000 d'entre eux sont concernés à la rentrée suivante (janvier 95). Cette initiative, pilotée par la mission ministérielle pour le développement de l'éducation artistique, résulte du protocole d'accord entre les quatre ministères cités ci-dessus ;

- "Rencontre avec l'œuvre d'art", un établissement choisit une œuvre d'art et en fait une étude approfondie sous ses divers aspects, y compris sociologique ou historique.

1995 : - le 28 mars, signature d'un nouveau protocole d'accord cette fois entre le ministère de l'Education nationale, l'Académie des inscriptions et Belles Lettres, l'Académie des Beaux Arts, l'Académie des Sciences Sociales et Politiques. Ce protocole est *"relatif à la création d'un Service des Actions Pédagogiques commun comparable à la cellule de communication pédagogique existant à l'Académie des sciences depuis 1993."*

La mission de ce service sera de jouer un rôle d'interface entre les savoirs que représentent ces compagnies et le monde enseignant, d'engager des actions permettant de faire partager les richesses des prestigieuses académies tant sur le plan des savoirs que des documents précieux qu'elles détiennent dans leurs archives ou les musées qu'elles gèrent. (...) le projet met en valeur l'interdisciplinarité, une des préoccupations majeures exprimée par François Bayrou dans le nouveau contrat pour l'école

VII. 1. 3 Semaine des arts

Action phare

Crée en 1987, la Semaine des arts est la vitrine de toutes ces actions. *"Organisée au cours du dernier trimestre de l'année scolaire (elle) est l'occasion de mieux*

faire connaître et de valoriser la diversité de l'éducation artistique menée dans les écoles, les collèges et les lycées". Les instructions qui ponctuent annuellement cette opération depuis sa création rendent compte de l'esprit et de l'évolution des actions entreprises.

1994, huit années de recul

La circulaire du 2/2/94 - B.O. du 17/2/94 fait un bilan : "Huit années après sa création la Semaine des arts connaît un même succès (...). Concernant les trois niveaux, école, collèges, lycées, la Semaine des arts donnera lieu comme d'habitude, aux actions les plus diverses (...). ces actions viseront à faire connaître et à valoriser les diverses formes prises par l'éducation artistique : cours, classes culturelles, ateliers de pratiques artistiques, chorales et ensembles instrumentaux, options, dispositifs tels "collèges au cinéma", P. A. E. artistiques, etc.". Les nouvelles orientations, liées aux décisions récentes sont longuement développées : "L'année scolaire 1993-1994 est marquée, chacun le sait, par un certain nombre de décisions qui visent à conforter, dynamiser et ouvrir les enseignements et pratiques artistiques (...). La Semaine des arts doit être l'expression publique de cette relance. Elle permettra de faire mieux connaître et de valoriser les dernières évolutions du système éducatif (...) Il s'agira par exemple, du nouvel enseignement en "histoire des arts" expérimenté dans seize lycées et de la nouvelle option "arts, pratiques artistiques et histoire des arts" (...) Il pourra s'agir aussi du lancement récent de jumelages avec des établissements culturels, (...) l'accent sera mis sur des dispositifs tels que "rencontre avec l'oeuvre d'art" en collège, "rencontre autour des arts appliqués", en lycée professionnel, "lycée au cinéma", opération récente qui prolonge "collège au cinéma". Un effort particulier de valorisation sera entrepris en faveur des ateliers de "paysage", dernier domaine abordé dans un ensemble qui en compte douze et dont l'importance, en matière d'esthétique de l'environnement, notamment, n'a pas toujours été suffisamment perçue. (...) La Semaine des arts permettra à l'ensemble des partenaires de renforcer les liens existants, d'en imaginer de nouveaux, d'explorer toutes les formes de collaboration entre l'école, le secteur culturel, les collectivités territoriales. Elle donnera un sens nouveau au projet d'école et au projet d'établissement. Elle mettra en évidence l'intérêt primordial des conventions liant les établissements scolaires aux associations, fondations, entreprises et établissements culturels (centres d'art contemporain, bibliothèques, musées, théâtres, salles de cinéma "art et essai", écoles d'art, conservatoires, etc.)". (texte souligné par nous)

1995, la Semaine des arts devient "Quinzaine des arts"

Elle est fixée conjointement par le recteur d'académie et le directeur régional des affaires culturelles : "Cette opération fera apparaître les évolutions en cours de la politique artistique et culturelle menée en partenariat à tous les échelons déconcentrés : enseignements et activités complémentaires (classes culturelles ateliers de pratiques artistiques et culturelles, ensembles instrumentaux ...) jumelages, plans locaux d'éducation artistique, sites expérimentaux de développement de l'éducation artistique.

Elle permettra d'illustrer les formes de coopération les plus exemplaires entre l'école, les institutions culturelles et les collectivités territoriales." (B.O. du 4/95).

1996, recentrage vers une plus grande cohérence.

Les directives du texte de 1996 dénoncent, implicitement, les faiblesses du ou des dispositifs qu'elles sont censées soutenir et promouvoir : actions éparses, effet de vitrine, absence de projet éducatif cohérent, caractère ponctuel des opérations. Ces directives elles-mêmes, se présentent en dehors de toute perspective éducative, comme l'énumération d'une liste d'objectifs hétérogènes sans finalité articulée.

"Dans les premier et second degrés :

(...) Vous veillerez en particulier à mettre en valeur les actions qui visent les objectifs suivants :

- intégrer l'éducation artistique dans un projet d'école ou dans une politique d'établissement reposant sur des choix durables et non sur des opérations ponctuelles sacrifiant aux effets de vitrine;

- faire de l'éducation artistique l'un des éléments de réussite de tous les élèves, de remise en confiance de ceux qui sont en grande difficulté, de réconciliation avec les études et avec le travail de ceux qui les rejettent et se réfugient parfois dans la violence ;

- développer la transversalité des approches pédagogiques ;

- étendre à des réseaux d'établissement le partenariat avec des structures culturelles, notamment lorsqu'ils sont situés en zones rurales éloignées des lieux de culture et en zones urbaines sensibles ;
- établir des relations dynamiques entre les sciences et les arts ;
- utiliser les nouvelles technologies au service de l'éducation artistique ;
- permettre aux jeunes d'apprécier la qualité de leur environnement culturel, en découvrant les ressources de proximité parfois méconnues, en particulier dans le domaine du patrimoine. Toutes les occasions seront saisies pour démontrer que la gamme complète des arts, sans oublier l'architecture, les arts appliqués et les métiers d'arts, concourt non seulement à l'épanouissement personnel, mais aussi à l'accès à la citoyenneté et à la conquête d'un art de vivre."

VII.2 REFORME DU SYSTEME EDUCATIF

Les difficultés chroniques à gérer l'hétérogénéité des élèves et à faire face à l'échec scolaire aggravées par l'accès d'un nombre croissant d'élèves au lycée et à l'université sont à l'origine des réformes du système éducatif qui touchent, pendant cette période, l'ensemble du système, de la maternelle à l'université. La loi d'orientation du 10 juillet 1989, votée par le parlement sous la tutelle de Lionel Jospin, détermine un projet global sur lequel les gouvernements successifs de gauche et de droite s'appuieront, dans une certaine continuité, pour engager puis mettre en place des réformes concernant les orientations, les structures et les programmes. Cette loi définit les grands axes de la politique éducative du pays. Deux objectifs sont prioritairement retenus : organiser le service public de l'Education nationale en partant des élèves et des étudiants et conduire 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. L. Jospin commence par la réforme du lycée ; elle se poursuit sous le ministère de J. Lang et se termine avec F. Bayrou, après le changement de majorité politique de Mars 1993. La réforme du collège s'élabore pendant le mandat de ce dernier.

VII.2.1 Procédures de la réforme

Cadre et instances de réflexion

La procédure de la réforme passe par la création d'instances chargées de proposer de nouvelles structures et de nouveaux programmes. Dans l'ordre chronologique :

- Dès 1988, le ministre L. Jospin, engage une vaste réflexion sur les programmes et crée, pour chaque discipline, des commissions de spécialistes. Puis il nomme une Commission de réflexion chargée de la synthèse de ces propositions ; présidée par Pierre Bourdieu et François Cros, cet organisme a "pour mission de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs" (préambule de la commission Bourdieu Cros.).

- En 1989 une large consultation nationale invite tous les enseignants à répondre à un questionnaire intitulé "*quel enseignement pour demain ?*" ; cette consultation sera suivie de colloques régionaux.

- En 1990 Lionel Jospin instaure le Conseil National des Programmes (C.N.P.) qui a pour mission selon F. Mitterrand "*d'éclairer l'évolution du système éducatif*" (Le Monde, 7 mars 90). Cette structure indépendante est composée de 22 personnalités issues du système éducatif et du monde économique. Placée auprès du ministre, elle a un rôle de conseil, d'expertise et de coordination de l'ensemble de la réforme.

- En 1991 sont formés des groupes techniques disciplinaires (G.T.D.) prévus par la loi d'orientation de 1989 : "*sur la base des orientations retenues par le ministre, des projets de programmes portant sur les contenus et les méthodes sont élaborés dans le cadre de groupes disciplinaires, interdisciplinaires ou par niveaux d'enseignement, comportant des représentants des divers ordres d'enseignement, mis en place après avis du Conseil national des programmes et placés auprès des directions compétentes(...)*"

- En 1992 une Charte des programmes, rédigée par le Conseil national des programmes, en concertation avec les parties concernées, "définit

ce qui doivent être désormais les procédures et le cadre d'élaboration de tous les programmes relevant du ministère de l'Education nationale".

- En 1993, Le nouveau ministère maintient ces structures et poursuit la réforme non sans avoir préalablement lancé une nouvelle concertation nationale qui débouche en 1994 sur le nouveau contrat pour l'école

Groupes Techniques Disciplinaires "Arts"

Les groupes techniques pour toutes les disciplines sont composés d'universitaires, d'enseignants de terrain, d'inspecteurs pédagogiques régionaux et d'inspecteurs généraux ; ils élaborent des textes en liaison avec le bureau des programmes de la direction des lycées et collèges et en concertation avec les partenaires, syndicats et associations.

- En 1991 les arts plastiques figurent dans un groupe technique disciplinaire intitulé "*Arts visuels*", à côté des groupes "*Arts musicaux et chorégraphiques*" et "*arts du spectacle*". L'intitulé "*Arts visuels*" ainsi que les premières propositions de février 1991 vont susciter de la part des enseignants d'arts plastiques de vives réactions ; cela d'autant plus qu'ils ne se sentent pas représentés par un groupe dont la minorité de ses membres a en charge, effectivement, l'enseignement des arts plastiques dans le secondaire. Cette situation changera en 1994.

- En 1993 le dispositif d'élaboration des programmes est réorganisé ("*Organisation de la consultation pour les programmes de l'enseignement secondaire*" (B.O. n°18 du 15/12/94). Les groupes techniques disciplinaires sont recomposés ; toujours formés d'enseignants, de représentants des corps d'inspection territoriaux ainsi que d'universitaires, ils sont désormais co-présidés par un inspecteur général et un universitaire et soumis à la consultation des enseignants.

Le G.T.D. Arts se scinde en groupes de spécialités : *arts plastiques, danse, musique, théâtre, cinéma, arts appliqués et histoire des arts* : les arts plastiques

sont dès lors représentés par ce nouveau découpage qui les distingue des autres disciplines artistiques.

1992 : Charte des programmes

La charte des programmes (B.O. N°8 du 2/2/92), prévoit de "*refondre l'ensemble des programmes de l'école primaire à la classe de terminale des lycées*" ; elle répond au "*souci d'introduire les cohérences nécessaires à la réalisation des finalités du système éducatif, telles qu'elles sont définies dans la loi d'orientation : mener 100% d'une classe d'âge à une qualification et, pour cela, centrer les démarches du système éducatif sur l'élève.(...)* Elle repose sur l'idée que les programmes sont les outils qui traduisent en termes de *contenus disciplinaires les objectifs généraux*". Elle introduit les principes de cohérence horizontale et verticale et, en même temps que la notion de champ disciplinaire, la notion de connexion entre les champs : "*Le programme de chaque discipline prend en compte le fait qu'aucune discipline n'existe de façon autonome mais que chacune s'inscrit dans un champ disciplinaire plus vaste*".

Le programme doit concilier :

- "*les étapes et le rythme du développement de l'élève*"

- "*une progression disciplinaire cohérente tout au long d'un cursus, qui couvre plus d'une année, avec le fait que certaines notions ou certains savoir-faire demandent, pour être assimilés, à être abordés à plusieurs reprises, dans des approches évidemment chaque fois différentes*"

- "*la cohérence verticale de la discipline avec la cohérence interdisciplinaire à un niveau ou dans un cycle donné*".

La mise en perspective et l'harmonisation des connaissances selon des axes différents concerne aussi la terminologie : "*La rédaction des programmes doit être l'occasion de clarifier entre les disciplines des différences dans l'utilisation de certains termes techniques et conduire soit à une unification de la terminologie fondée sur l'usage chaque fois que cela est possible, soit à une explication des différences de sens, chaque fois que l'unification de sens s'avère impossible*".

La charte distingue connaissance et compétence : "Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir :

- connaissances, c'est à dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline ; pour certains niveaux et certaines disciplines, il est important de définir aussi le type d'activités à pratiquer ;

- compétences terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle et de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir."

Au delà des connaissances, la formation de l'élève est finalisée par l'acquisition d'attitudes et de comportements élevés: "le programme ne doit pas être un empilement de connaissances" ; il "doit être pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage qui permettent de développer chez les élèves les attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (esprit critique, honnêteté intellectuelle, curiosité, écoute de l'autre, goût pour l'argumentation ...)"

1994 : Nouveau contrat pour l'école

Faisant suite à la concertation nationale lancée par F. Bayrou dès le début de son mandat, Le nouveau contrat pour l'école (B.O. N°30 du 28/7/1994) définit de nouvelles priorités qui concernent tous les niveaux : "Les mesures décidées après la concertation nationale ont pour objectif principal de lutter contre l'échec scolaire : repérer les difficultés de l'enfant dès le début de sa scolarisation et leur apporter une réponse précoce, juste et adaptée. Quatre clés ouvrent les portes de la réussite : la langue, la méthode, les activités extra-scolaires, l'adhésion de la famille à l'école". L'autonomie des établissements et les partenaires de l'école prennent de l'importance : "une nouvelle politique de gestion : faire confiance au terrain.(...) Toutes les décisions qui engagent l'avenir de l'Education nationale doivent être concertées avec les personnels et avec les partenaires".

En lycée la réforme se poursuit ; le système des options se développe "tous les lycéens doivent avoir la possibilité de bénéficier de toutes les options existantes". Quant au collège, il fait l'objet d'une réorganisation en trois cycles

VII.2.2 Rénovation des lycées (1992/1995)

Inscrite dans le cadre de la loi d'orientation du IO juillet 1989 cette rénovation répond aux difficultés à assumer l'afflux et l'hétérogénéité des élèves, la hiérarchie sélective des filières et à faire face à l'échec scolaire en seconde. Ces difficultés se traduisent, en 1990, par un mouvement étudiant qui "a fait éclater au grand jour l'état d'extrême tension d'une institution laissée en jachère depuis 1969, date des dernières réformes importantes dans les lycées.(...) Dans la façon d'aborder ce dossier explosif, sur lequel tous ses prédécesseurs se sont cassé les dents, M. Lionel Jospin avait l'embarras du choix. Il a opté pour une stratégie inédite en commençant par les contenus d'enseignement. Alain Savary s'était surtout préoccupé des méthodes pédagogiques dans les lycées, Jean-Pierre Chevénement souhaitait diversifier les filières pour créer de nouveaux "pôles d'excellence", et René Monory avait tenté un allègement des horaires. François Mitterrand, pendant ce temps, ramait à contre-courant et il demandait, en 1985, aux professeurs du Collège de France, de lui adresser, sous la plume de Pierre Bourdieu, des "propositions pour l'enseignement de l'avenir"" (in "La réforme au programme", article de Christine Garin, Le monde, 22 novembre 1990) .

La réforme des lycées apporte des changements d'ordre structurel, pédagogique et disciplinaire.

- Au niveau structurel cela se traduit par une simplification des filières regroupées en trois voies : professionnelle, technologique et générale. Quelle que soit la voie, le cursus est divisé en deux temps :

. le cycle dit de *détermination*, en seconde, constitue un cycle commun et permet aux élèves de différer d'un an leur orientation,

. le cycle *terminal* (1ère et terminale) offre aux élèves le choix des séries et des dominantes modulées par les options.

La voie générale qui, concernant les arts plastiques, intéresse plus particulièrement notre propos, se divise en trois séries, L : littéraire, ES : économique et sociale et S : scientifique.

- Au niveau pédagogique la réforme vise un rééquilibrage des voies et des séries; elle prend en compte les problèmes d'hétérogénéité en instaurant des enseignements obligatoires modulables (les modules). Modules et options permettent un enseignement individualisé tant du point de vue du soutien scolaire que du cursus personnel.

- Au niveau disciplinaire cela se manifeste par la rédaction de nouveaux programmes et par des modifications de la validation des cursus.

Mise en place successivement en seconde, première et terminale aux rentrées scolaires 1992, 1993 et 1994, la rénovation des lycées donne lieu, pour les enseignements artistiques, à une suite d'aménagements de la structure qui en fin de compte changera peu dans sa forme. Par contre on observe une différenciation des deux enseignements optionnels, obligatoire et facultatif, avec pour ce dernier une parité des quatre disciplines concernées et un renforcement de *l'histoire des arts* qui, parallèlement, devient discipline à part entière en option obligatoire

Structure des enseignements artistiques au lycée ; cinq disciplines

Dans un premier temps le conseil national des programmes prévoit de répartir l'enseignement en deux blocs : le *programme général* et le *programme complémentaire*. Dans ce cas de figure, les enseignements artistiques seraient supprimés du *programme général*, c'est à dire des enseignements obligatoires, et maintenus sous forme de *module du programme complémentaire* au même titre que la "*littérature européenne*" ou "*l'étude de l'environnement*" par exemple. Ce projet, difficile à respecter sur le terrain étant donné son caractère d'enseignement à la carte, soulève de vives inquiétudes parmi les intéressés qui craignent la disparition de l'option A3 et des enseignements artistiques aux épreuves nationales du baccalauréat. Les protestations du terrain entraînent le rétablissement des enseignements artistiques dans un statut voisin de leur statut antérieur avec une *option obligatoire* (ex. filière A3) et une *option facultative* validées par un examen national

Après des étapes, notamment en ce qui concerne les intitulés et la durée des options, la situation à la rentrée 96 est la suivante.

En classe de seconde, pour toutes les séries, en voie générale et technologique "*une option de 3 heures est créée dans les cinq domaines suivants : arts plastiques, éducation musicale, cinéma audiovisuel, théâtre expression dramatique et dans la nouvelle option histoire des arts. Elle remplace l'option de 4 heures dès la rentrée 95. Comme celle-ci elle peut être prise au titre des options obligatoires. (...) A compter de cette même rentrée 1995, les ateliers de pratique arts sont supprimés*" (B.O. n°18 du 4/5/95). Cette option accueille tous les élèves désireux de suivre une formation artistique quel que soit leur projet d'option future. Elle s'inscrit dans la logique de la seconde de détermination et ne constitue pas un passage obligé pour accéder aux options du niveau première.

A partir de la première deux possibilités se présentent :

- en série L de la voie générale une option obligatoire est proposée en arts plastiques, éducation musicale, cinéma audiovisuel, théâtre expression dramatique et histoire des arts .

- toutes séries confondues, une option facultative est proposée en voie générale et technologique sous la dénomination du bulletin officiel *Arts : pratiques artistiques et histoire des arts* dans quatre domaines : arts plastiques, éducation musicale, cinéma audiovisuel, théâtre expression dramatique.

Ces deux voies optionnelles ouvrent à un cursus et à une validation distincts.

Place des arts plastiques dans le second cycle

"En tant que discipline d'enseignement général, les Arts plastiques s'inscrivent dans un champ qui est celui de l'enseignement artistique"(B.O. N°11 du 1/9/1994). Au sein des enseignements artistiques, les arts plastiques sont concernés par de nouveaux programmes et par de nouvelles modalités de l'épreuve facultative du baccalauréat. Deux voies restent offertes.

L'option facultative "Arts : pratiques artistiques et histoire des arts" est présentée dans le B.O N°30 du 16.09.1993 et, pour les modalités d'évaluation, dans le B.O. N°10 du 28.7.94. Cette option de 3 heures hebdomadaires, de la seconde à la terminale, est dite "transversale" dans la mesure où elle regroupe des élèves des différentes séries ; pour la validation en arts plastiques, l'élève soutient un dossier constitué de ses productions devant un jury.

L'option obligatoire Lettres-Arts (ex A7, puis A3 puis enseignement de spécialité) est régie par les programmes parus dans le B.O. N°11 du O1/O9/94 dont l'analyse sera abordée plus loin avec les programmes du collège. Elle peut se préparer en seconde de détermination avec l'option facultative, à raison de 3 heures hebdomadaires puis elle est proposée uniquement en série littéraire de la voie générale, en première et terminale, à raison de 4 heures par semaine. Sa validation au baccalauréat comporte une épreuve pratique et une épreuve théorique écrite, le ratrappage se base sur un oral

Option facultative

Cet enseignement est héritier de la pédagogie des ateliers qui sont supprimés en second cycle : "Le développement des ateliers de pratique artistique et la qualité des résultats obtenus ainsi que la nécessité d'ouvrir des voies d'accès à la culture artistique, conduisent, dans le cadre de la rénovation des lycées à mettre en place une option Arts intitulée "pratiques artistiques et histoire des arts". (...) Cette nouvelle option apporte aux arts la reconnaissance liée aux enseignements tout en préservant la liberté d'une pratique et d'une pédagogie propres aux ateliers".

Les quatre disciplines proposées constituent des "*domaines*" de pratiques offerts au choix des élèves, ces choix déterminant le champ de "*l'histoire des arts*" qui sera étudié. Ils sont traités ensemble dans le texte qui présente l'option (B.O. N°30 du 16 /9/93) :

"L'option Art comporte deux composantes étroitement articulées : pratiques artistiques et histoire des arts. "les pratiques artistiques" portent sur l'un des quatre domaines suivants : arts plastiques, cinéma et audiovisuel, musique, théâtre.

"L'histoire des arts couvre un ensemble plus vaste comprenant notamment, outre les quatre domaines cités ci-dessus : architecture, design, danse, littérature, photographie, etc.

Elle le fait non dans un souci d'exhaustivité mais "d'élargissement culturel".

Ces deux composantes "sont liées de telle sorte qu'elles constituent un ensemble cohérent où l'histoire des arts s'organise à partir du domaine correspondant à la pratique choisie".

Le projet pédagogique, dans son ambition, prévoit une double articulation:

- entre chacun des quatre domaines artistiques étudiés dans la composante "pratique artistique" (chaque fois que le dispositif en vigueur dans l'établissement le permet),
- entre "l'*histoire des arts*" et chacun des quatre domaines artistiques dans la composante "pratiques artistiques".

Dans le B.O. N°10 du 28/7/94, qui définit l'épreuve de l'option facultative au baccalauréat, les *compétences exigibles* dans le *domaine arts plastiques* sont les suivantes :

"Pour la partie "pratiques artistiques" de l'option, le candidat doit être capable :

- de conduire à son terme une démarche artistique et de la concrétiser par une production relevant des arts plastiques ;
- d'énoncer sa pratique selon une terminologie appropriée, c'est à dire :
 - a) de décrire sa démarche, tant dans son cheminement que dans son aspect conceptuel ;
 - b) de décrire et de caractériser les aspects plastiques et sémantiques de sa réalisation".

Pour la partie "histoire des arts, le candidat doit avoir acquis la capacité à élargir sa réflexion à d'autres champs artistiques. Il sait dégager des caractéristiques propres aux arts plastiques par rapport à la spécificité d'autres expressions artistiques à partir d'un courant, d'un auteur, d'une période, d'une genre ou d'une thématique. Il le fait selon des approches diversifiées : historique (politique, religieuse, idéologique, économique, et sociale) technologique, esthétique".

La mise en oeuvre des options Arts n'est pas sans conséquence pour les enseignants ; en effet : *"le travail en équipe et le partenariat constituent une condition importante de réussite"* (B.O. N° 30). Si en arts plastiques et en musique, l'enseignement pratique est normalement assuré par le professeur de la discipline, les nouvelles disciplines et la partie histoire des arts ne leur sont pas nécessairement confiées. Pour cette dernière : *"la diversité des domaines à couvrir implique, sauf exception justifiée, l'intervention modulée selon les besoins de plusieurs professeurs"*. (B.O. N° 30 du 16 /9/1993).

En outre : *"Cette formation est conçue en partenariat, à titre facultatif pour les arts plastiques et la musique, obligatoirement pour le cinéma, l'audiovisuel et le théâtre, ainsi que pour la composante histoire des arts"*. (B.O. N° 10 du 28 /7/1994)

Option histoire des arts

Crée en 1993, cette option obligatoire est proposée en 1995 dans 45 établissements. Le contenu de l'option histoire des arts est défini par des objectifs généraux et un programme par niveau.

Le texte précise en particulier que *"l'histoire des arts en lycée d'enseignement général est un enseignement de culture . Cet enseignement englobe toutes les formes d'expression artistique : architecture ; art urbain ; art des jardins ; arts du spectacle ; musique, etc."* Il se démarque *"des enseignements artistiques existants par son caractère essentiellement théorique, la pratique artistique étant largement assurée par ailleurs"*. (B.O. N° 41 du 2 décembre 1993). Comme pour la partie histoire des arts de l'option facultative, cette option touchant plusieurs domaines artistiques est assurée par plusieurs enseignants et fait plus systématiquement appel au partenariat : *"ce nouvel enseignement est fondé sur le partenariat. Des enseignants de*

disciplines diverses, continuant à enseigner celles-ci, s'associent à des partenaires extérieurs à l'Education nationale, spécialistes des arts étudiés"

VII.2.3 Réforme des collèges (1995/...)

Structure

Noyau central du système éducatif, le collège constitue un passage incontournable pour tous les élèves depuis que les filières préprofessionnelles sont presque entièrement supprimées et que les élèves sont de plus en plus nombreux à entrer au lycée. Ainsi le collège *"n'est plus le lieu où peut s'achever la formation initiale : il constitue désormais une étape décisive qui prépare les élèves à la diversité des voies de poursuite d'études et de formation ."* (B.O. N°19 11 mai 95)

F. Bayrou fait par, dès 1993, de son intention de s'attaquer au *"maillon faible"* du système éducatif. Il souhaite une réforme tenant compte des éléments qui rendent le fonctionnement du collège difficile : hétérogénéité des niveaux des élèves, programmes chargés, échec scolaire, difficultés sociales des familles, violence dans certaines zones, etc. et du malaise des enseignants que cette situation engendre. *"Compte tenu de cette évolution, le Nouveau contrat pour l'école a engagé une rénovation qui vise à assurer la diversité nécessaire des approches pédagogiques au sein d'un collège dont les missions sont clairement définies :*

- dispenser à tous les élèves une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune .

- préparer tous les élèves aux voies de formation offertes à l'issue de la troisième, en mettant en oeuvre les approches pédagogiques diversifiées appropriées." B.O. N°20 du 16 mai 1996). Ce projet débouche sur des changements de structures et sur de nouveaux programmes.

La structure du collège est considérablement modifiée ; les deux cycles antérieurs (d'observation en 6ème-5ème et d'orientation 4ème-3ème) sont remplacés par :

- un cycle d'observation en 6ème qui constitue une phase de transition avec l'école et assure la maîtrise des langages fondamentaux ;

- un cycle central en 5ème et 4ème avec la suppression du pallier de fin de 5ème ; il est caractérisé par "*la possibilité offerte aux collèges de mettre en place des parcours diversifiés fondés sur les centres d'intérêt et aptitudes des élèves*" et "*l'introduction de l'éducation aux choix d'orientation*" ;

- un cycle d'orientation en 3ème.

Alors qu'elle se faisait en quatrième, la différenciation des parcours des élèves se fait dès la classe de cinquième à partir de laquelle est proposée l'option latin. La répartition des horaires disciplinaires est légèrement modifiée au profit du français et de l'E.P.S. ; un dispositif de consolidation pour les élèves en difficulté est mis en place, ainsi que deux heures d'études dirigées obligatoires en 6ème. La voie technologique est maintenue.

Cet ensemble s'accompagne d'une incitation à plus de souplesse dans la gestion pédagogique et dans l'aménagement des horaires des établissements. C'est à ces derniers que revient l'initiative, en fonction du contexte, de déterminer dans le cadre obligatoire d'un projet d'établissement des priorités éducatives et/ou culturelles.

Toutes les disciplines sont concernées par de nouveaux programmes qui répondent aux exigences soulignées par le ministre : "*Clarifier les objectifs, recentrer les contenus d'enseignement sur l'essentiel, renforcer les cohérences entre les disciplines, mettre en évidence des priorités comme la maîtrise de la langue et l'éducation civique : voilà quelques-uns des principes, définis par le Nouveau contrat pour l'Ecole, qui ont guidé le travail des groupes techniques disciplinaires, en liaison avec le Conseil National des Programmes, les corps d'inspection, les syndicats et associations*". F. Bayrou, ministre

de l'Education nationale, introduction des nouveaux programmes de 6ème de 1994

Place des arts plastiques

"Le rapport remis en décembre 1994 par le président du C.N.P. (Le Conseil national des programmes), Luc Ferry, propose les grands principes de la future révision des programmes du collège : réflexion de fond sur la mission de l'école ; définition d'un socle commun de connaissances ou d'une culture commune transmise par le collège ; définition de trois grand pôles disciplinaires : expression, connaissance de l'homme, connaissance du monde" (Rapport du Conseil national des programmes sur les "idées directrices" pour les programmes de collège).

Les arts y sont explicitement présents dans le pôle "expression" et "connaissance de l'homme" : "Le premier pôle, "expression", vise à l'acquisition des compétences dans les langages fondamentaux : expression et entendement, compétences indispensables à toute assimilation des enseignements relevant des deux autres pôles. Le C.N.P. y rassemble notamment le français, la pratique des arts, les langues étrangères vivantes et anciennes et les mathématiques conçues comme un langage. Le deuxième pôle, "connaissance de l'homme", vise à faire connaître aux élèves le vécu multiple de la vie en société, à leur faire apprêhender les lieux de mémoire On y retrouve l'histoire, la géographie, l'histoire de la littérature, des arts, des techniques et des sciences ainsi que la dimension culturelle des langues vivantes. Le troisième pôle, "connaissance du monde", a pour vocation de familiariser les élèves avec les démarches expérimentales, notamment en physique, chimie, biologie, technologie mais aussi en mathématiques". (Rapport du C.N.P. sur les "idées directrices" pour les programmes du collège).

Les programmes d'arts plastiques du collège sont présentés conjointement avec ceux de l'éducation musicale sous l'intitulé "Enseignements artistiques" qui remplace celui "d'éducation artistique" de 1985. Ce passage d'"éducation" à "enseignement" accuse l'identité disciplinaire des matières artistiques obligatoirement enseignées au collège. Cependant, comme pour les autres disciplines, la fonction éducative qui est assignée au système scolaire par le nouveau contrat pour l'école est inscrite en filigrane tout au long du programme d'arts plastiques. En effet les textes abordent les contenus disciplinaires en fonction de l'élève, comme personne

et comme citoyen : il s'agit, pour chaque élève, d'apprendre, de se cultiver, de s'exprimer, de se situer pour construire, en même temps que sa personnalité propre, sa personne sociale capable d'intégration.

Immédiatement après les programmes de 1994 du lycée et parallèlement à ceux de l'école primaire, les nouveaux programmes de 6ème paraissent en 1995 ; ils sont appliqués à la rentrée 1996.

VII.2. 4 Nouveaux programmes

Comme pour la période précédente, la cohérence et la continuité des nouveaux programmes d'arts plastiques de sixième et du lycée permettent de les présenter simultanément.

Dans leur forme ces nouveaux textes sont plus longs que ceux de 1985/88 et leur découpage change, dans la mesure où disparaît la classification en trois rubriques : *investigation du visible, expression plastique et culture artistique*.

Conformément à la Charte des programmes, deux parties nouvelles sont ajoutées : un glossaire des termes employés tels qu'*objectifs d'expression et de maîtrise, pratique, posture, champ, l'artistique*, etc. et un paragraphe qui concerne "Les attentes en fin de classe de première et de terminale" et "Les acquis de l'élève en fin de 6ème". Attentes qui désignent les pratiques, les compétences, les attitudes et les connaissances que l'élève doit atteindre à chaque pallier. Si la charte est respectée, notamment en ce qui concerne la hiérarchisation des différents éléments de connaissance, les programmes y dérogent en fonction des intérêts disciplinaires. Par exemple, pour la définition d'une liste d'objectifs par niveau : "Le programme prend en compte l'ensemble des principes de la Charte. Il s'en distingue sur un point lié à la nature même de la discipline qui se fonde sur la pratique. En Arts plastiques, le progrès de l'élève est lié à une progression par approfondissement permanent. En ce sens il serait arbitraire d'établir une 'liste de compétences visées par niveaux'".(programme du lycée)

Cette conception disciplinaire autonome est cohérente avec la volonté de profiter de l'élaboration de ces textes pour définir l'identité actuelle des arts plastiques : "Refondre les programmes offre aux arts plastiques l'occasion de conduire une réflexion sur l'état de la discipline aujourd'hui, sur les "finalités de la formation des élèves et sur les critères qui président à la sélection des savoirs" (document d'accompagnement, 1817/1993)

Des programmes pour une discipline vivante

D'une certaine manière ces programmes sont ceux que se fixent les enseignants eux-mêmes, d'une part parce qu'ils ont été associés à leur élaboration et que "cette complémentarité entre le travail des experts et la consultation des enseignants nous a permis d'aboutir à des textes. (...) qui nous paraissent avant tout répondre aux besoins des praticiens et des élèves" (A. Boissinot, directeur des lycées et collèges B.O. n°48 - 28/12/95), d'autre part en raison de la reconnaissance explicite que les textes accordent à l'avancée disciplinaire sur le terrain :

"Outre les structures institutionnelles et les finalités, la diversité des élèves et leurs motivations, le programme du lycée doit tenir compte de l'avancée de la réflexion dans la discipline telle qu'elle est enseignée aujourd'hui

unité de la discipline. La conception des arts plastiques comme champ et non comme juxtaposition de domaines implique que l'enseignement des arts plastiques, en tant que discipline, affirme une vocation transversale permettant de prendre en compte la diversité des démarches, des moyens et des modes d'expression (...);

approche diversifiée. Aborder cet enseignement selon des points de vue et par des approches différentes est la condition permettant d'accéder à une compréhension globale des arts plastiques;

place centrale de la pratique

- quelles que soient la variété des démarches et l'hétérogénéité des productions, la pratique est le lieu où - dans une dynamique d'action et de réflexion, mettant en jeu notamment : corps, espace, instruments, moyens, supports, références - est en débat en

permanence une question commune, celle du statut de ces démarches et de ces productions par rapport au champ artistique ;

- la pratique, amenant à agir sur le sensible permet de donner forme aux objets de pensée. Elle ouvre à des démarches d'exploration, provoque des résolutions singulières et suscite l'expression personnelle. Toutes ces opérations constituent la condition d'émergences favorisant l'accès à "l'artistique".

On comprend à travers ce qui précède que le programme, tout en définissant les différents pôles (orientations disciplinaires, champ, finalités, objectifs, modalités, méthode ...), est conçu dans la perspective des relations structurantes susceptibles d'éclairer le sens de l'enseignement des arts plastiques. "Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances", (...) mais il est le cadre qui permet de construire (dans la dynamique que sous-entend le mot : faire acquérir par l'élève, mettre en relations) des connaissances théoriques et pratiques indispensables pour comprendre le fait artistique". Le "programme est pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage" ouvrant aux démarches artistiques et permettant de développer chez l'élève des attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (esprit critique, honnêteté intellectuelle, curiosité, écoute de l'autre, goût de l'argumentation...) (B.O. n°11 du 1er sept 94)

C'est autour de la pratique, noyau central du cours, que se structurent les questions, le travail des notions et l'élaboration de la culture artistique. Le pôle *artistique* prend de l'importance aux dépens de la dominante *plastique* déjà en régression dans les précédents programmes.

Dimension éducative de l'enseignement artistique

Dans le cadre de la Charte, les programmes associent au domaine disciplinaire une dimension éducative forte visant l'inscription culturelle et sociale des élèves. A ce titre, les enseignements artistiques "assurent un rôle spécifique dans la formation générale tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève." ; "(...) les approfondissements au cours des quatre années permettent à l'élève de se constituer une culture artistique et d'accéder ainsi à l'ensemble des valeurs transmises par l'Ecole". "Ils

contribuent à construire le lien social en le fondant sur des références communes. " (collège, 6ème). "Connaître les œuvres et accéder à l'ensemble des valeurs, s'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître avec tolérance la singularité d'autrui sont les conditions qui permettent de comprendre le monde et de s'affirmer pour contribuer à sa transformation" (lycée).

Cette finalité est renforcée en collège en raison de l'obligation qui est faite à chaque discipline d'adoindre l'éducation civique à ses objectifs disciplinaires. Ainsi : "S'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation avec les œuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains. Comme les autres enseignements obligatoires du collège, les arts plastiques, avec les moyens qui les caractérisent, participent à la formation de la personne du futur citoyen" (Présentation des programmes de collège).

Place de l'élève, rôle du professeur

Dans une perspective cognitiviste, au collège comme au lycée, l'élève est au centre de la situation d'apprentissage. Dans ce sens, l'enseignement doit tenir compte du registre individuel, du point de vue des acquis scolaires et du point de vue de la personne : en collège, "l'enseignement des arts plastiques est conduit avec le souci de prendre en compte les connaissances et les expériences dont les élèves sont porteurs à l'issue de l'école primaire" ; "Il prolonge, au lycée, celui du collège d'une manière plus exigeante et plus ambitieuse en développant et en exploitant les expériences, connaissances et compétences dont les élèves sont porteurs".

Cette exigence se double pour l'enseignant de la prise en considération de la diversité des élèves et détermine la liberté de ses stratégies : "Le professeur se fonde sur la diversité des élèves, leurs motivations et leurs capacités pour inventer les situations d'enseignement les mieux adaptées compte-tenu des exigences de la discipline" (collège). Il "construira les questions et inventera les transpositions de contenus en s'attachant à varier les situations à partir d'angles d'attaques diversifiés" (lycée). "Le programme s'organise à partir d'un nombre limité d'objectifs, afin que puisse se constituer un repère commun, condition de la liberté, pour les enseignants, d'inventer et de construire leur enseignement" (lycée)

Evaluation

Dans le programme de sixième, le dernier paragraphe est consacré à l'évaluation. Le rôle de l'oral y est en même temps souligné

C'est à l'enseignant que revient la construction de l'évaluation car elle fait partie de l'acte d'enseignement et elle se spécifie en fonction du cours : "*L'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours : elle ne vient pas s'y ajouter*".

Elle doit être différenciée en fonction des élèves dont on retrouve ici la place centrale : "*la dimension artistique autorise des formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves au même moment*". De plus l'enseignant doit mettre l'élève en position d'autonomie face à l'évaluation "*On s'attachera à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris*".

Savoir prendre du recul sur son travail, lui donner du sens, le situer dans le champ des références disciplinaires sont les points sur lesquels porte l'évaluation : "*Les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant aura fait appel pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux*".

Dans ce sens on voit que l'oral, centré lui aussi sur les élèves, se rapporte de manière directe à l'évaluation car s'il représente un temps pédagogique - "pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches - et un moment de travail sur les comportements dans une perspective éducative - "confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui" - il est surtout le moment privilégié de construction des connaissances. Faire parler l'élève de ce qu'il a fait et produit permet "*l'introduction des références et l'apport du vocabulaire*", en réponse aux objectifs disciplinaires et à l'objectif transversal et prioritaire du collège qui est la maîtrise de la langue

Approfondissement de la 6ème à la terminale autour des notions clés

A quelques mots près, le champ disciplinaire est pareillement défini en lycée et en collège : "*L'enseignement des Arts plastiques est ouvert à l'ensemble des domaines où se constituent et se mettent en question les formes non-verbales. Peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie, font partie de l'interrogation transversale des Arts plastiques; les nouveaux modes de présentation et de représentation, les nouvelles attitudes artistiques, les nouveaux modes de production des images relèvent aussi aujourd'hui du travail des Arts plastiques, dont le souci est de prendre en compte la pluralité des démarches et la diversité des œuvres*". (lycée et collège, présentation de la discipline).

La pluralité des démarches qui entrent dans le champ disciplinaire suppose un travail réflexif transversal portant sur les notions majeures que toutes ces démarches recouvrent. Ainsi, le programme du lycée, comme celui du collège, "*se fonde sur un nombre réduit de notions à articuler sous forme de questions*" :

- *nombre réduit de notions. Toujours présentes dans le travail en Arts plastiques, mais différemment sollicitées, les notions les plus indispensables sont en nombre réduit. Outre les notions toujours à travailler, telles que espace, lumière, couleur, matière, le programme retiendra, compte tenu de leur actualisation : corps, support.*

- *construction des questions. L'ensemble des contenus à enseigner ne peut être établi comme un répertoire déjà existant et fini. C'est en travaillant les notions, retenues comme indispensables, dans leurs interconnexions et dans leurs articulations aux savoirs (savoirs théoriques, savoirs relevant du métier, interrogations apportées par le travail des artistes) que se construisent les questions et que se transposent les contenus*" (Programme du lycée).

De même, en collège, "*s'appuyant sur un nombre réduit de notions (espace, lumière, couleur, matière, corps, supports) il (l'enseignant) sollicite les capacités d'invention, incite à l'expression personnelle par des approches diversifiées . Il mobilise chez l'élève perception et action dans une relation étroite à la réflexion*". Les contenus sont travaillés à partir des questions que l'enseignement soumet aux élèves : par exemple, en 6ème, les situations d'apprentissage "*suscitent la rencontre de questions à partir desquelles il est possible d'aborder les contenus disciplinaires, notamment celles de la ressemblance, de l'hétérogénéité et de la cohérence plastique*"

Si le programme des arts plastiques ne se plie pas à une "liste de compétences visées par niveaux, c'est parce qu'il s'inscrit dans la continuité et la complexité croissante : "Le programme prend en compte l'ensemble des principes de la Charte. Il s'en distingue sur un point lié à la nature même de la discipline qui se fonde sur la pratique. En Arts plastiques, le progrès de l'élève est lié à une progression par approfondissement permanent. En ce sens il serait arbitraire d'établir une "liste de compétences visées par niveaux". (lycée)

Le principe d'approfondissement permanent des mêmes contenus liés à la pratique, sur les trois ans du lycée s'appuie sur un programme de "culture artistique" qui lui obéit à une logique chronologique ; il est découpé en deux grandes périodes : de la Renaissance à 1937 en classe de seconde et première et de 1905 à nos jours en terminale. La date de 1937 correspond à "la reconnaissance officielle donnée aux mouvements d'avant-garde par l'exposition "les maîtres de l'art indépendant" tenue au Petit Palais" (cf. glossaire) .

La couleur

Comme nous venons de le voir la couleur fait partie, avec espace, lumière, matière, corps et support, des notions clés, transversales au collège et au lycée.

En seconde et première, il est question de la couleur dans les deux rubriques, et *pratique* et *culture artistique*. Dans la partie *pratique* elle entre dans les questions à travailler : "Les questions sont à construire en travaillant les notions retenues (espace; lumière; couleur; matière) dans leurs interrelations et leurs articulations au savoir" (lycée seconde); dans la partie *Culture artistique*, elle est mise en parallèle avec la question de la construction de l'espace, l'étude des constituants de l'œuvre et la relation du corps à l'œuvre et l'image : "La couleur : rapport du dessin et de la couleur, vers l'autonomisation de la couleur (Quattrocento, Durer/Titian; Poussin/Rubens; Ingres/Delacroix; 1863-1937). En terminale, elle est implicitement reprise dans les questions à approfondir : "Outre les questions précédemment abordées en classes de seconde et de première et qui demeurent l'objet d'un travail permanent tout au long du Cursus, la classe terminale approfondira les questions introduites par la modernité" (lycées).

Au collège, le vocabulaire sur la couleur fait partie des acquis de l'élève en fin de 6ème. Elle constitue un des domaines de connaissances avec l'espace en deux et trois dimensions et l'image : "La couleur : distinction entre peindre et colorier. Le ton local, et la couleur au-delà de son rôle d'identification" (programme de 6ème).

Relation de la pratique et de la création artistique

La place de la pratique est désormais centrale : elle est en relation avec *la création artistique* dans ses multiples dimensions : *oeuvres et démarches*, *connaissances et références* et selon une approche réflexive autant que cognitive : "A tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (connaissances, références, œuvres, démarches) (lycée et Collège). Ce principe se retrouve aussi bien dans la présentation des programmes de lycée : "pratique et culture artistiques sont à travailler en interaction" qu'au collège : "La pratique, sur laquelle se fondent ces enseignements, fait interférer en permanence les acquisitions de repères culturels et de moyens techniques dans une dimension constamment créative. La conception articulée de cette pratique par une confrontation pertinente aux œuvres de la création artistique permet aux élèves de donner sens à ce qu'ils font et de situer ce qu'ils apprennent". En 6ème "chaque travail est l'occasion de mettre l'élève en relation avec le champ artistique en lui faisant découvrir des œuvres et des démarches d'artistes contemporains et d'époques passées... Cette articulation permanente et la pratique avec les œuvres fait progressivement acquérir à chaque élève une culture artistique". La pratique permet d'accéder de l'intérieur au savoir aussi bien du point de vue culturel que du point de vue, plus personnel, des comportements de la démarche créative ; elle permet d'aborder le champ artistique à la fois comme objet de connaissances et comme facteur de savoirs comportementaux. Elle permet surtout d'accéder à la complexité qu'est "*l'artistique*".

Condition d'accès à l'artistique : la pratique

Au moment où se crée l'option obligatoire exclusivement théorique "*Histoire des arts*", l'ambition d'un enseignement fondé sur la pratique est de faire appréhender, par l'expérience même de la démarche qui conduit à la création, ce qu'est "*l'artistique*" : la "*pratique, amène à agir sur le sensible ; elle ouvre à*

des démarches d'exploration, provoque des résolutions singulières et suscite l'expression personnelle. Toutes ces opérations constituent la condition d'émergences favorisant l'accès à "l'artistique" (lycée). "La dimension artistique, dont il est question ne renvoie pas, en matière d'enseignement général, à l'adhésion à quelque doctrine esthétique particulière mais bien à la prise en compte, par la pratique d'un champ déterminé, celui des arts plastiques". (lycée)

Le terme "*artistique*" était déjà prononcé dans les programmes du lycée de 1987 qui faisaient mention de *culture artistique, fait artistique et création artistique* mais il avait plutôt une connotation culturelle (histoire, référence) ; en 1994 *l'artistique* est proposé comme lieu d'investigation, comme question à travailler du dedans ; il est question de "*posture artistique*", d'*"attitude artistique"* et de "*démarche de type artistique*" définie comme "*remise en question, souplesse du projet, prise en compte des éléments susceptibles de transformer la démarche : hasard, imprévu, accident, découverte*" (lycée).

La définition de l'*artistique* qui est donnée dans le glossaire des programmes du lycée mériterait à elle seule une longue analyse. Elle est d'ailleurs présentée comme base de réflexion sur cette notion : "*Il s'agit d'une notion complexe et en construction qu'il ne peut être question de définir d'une manière univoque; les deux propositions suivantes permettent d'engager la réflexion.*

1)- La visée, toujours en débat, de ce qui ne s'explore que dans une activité effective de production, inscrite dans le champ des arts, manifestation d'un point de vue sur le réel et sur soi-même, réalisation concrète de valeurs et de sens, passage en formes d'une interprétation du monde.

*2)- L'*artistique* est en rapport avec la démarche (*artistique*) qui tend à donner un statut (*artistique*) à sa production : la sortir de la perception et de la conception usuelles et l'inscrire dans le champ artistique. S'interroger sur l'*artistique*, c'est s'interroger sur le statut de l'objet considéré du point de vue de la "re-présentation".*

*Cette question reste la question clef de l'enseignement des Arts plastiques . L'*artistique* est ce qui est en débat. "*

VII. 3 FORMATION DES ENSEIGNANTS

VII. 3. 1 Démarche institutionnelle

Contexte

L'évolution du système éducatif à partir de La loi d'orientation du 10 juillet 1989 implique, à côté des réformes de l'enseignement qui viennent d'être présentées, une refonte totale de la formation des enseignants et, dans une certaine mesure, le changement de statut des enseignants du primaire qui acquièrent le grade de professeurs des écoles.

La consultation nationale de 1989 sur la question : "*Quel enseignement pour demain*" et le rapport de la commission Bourdieu Cros qui s'en suit, comportent des propositions concernant la préparation au métier d'enseignant. Elles soulignent la nécessité de formations, initiale et continue, différentes de celles qui existent alors pour les enseignants du premier et du second degré, évoquant en particulier le besoin d'une formation au travail en équipe, aux nouvelles technologies, etc.

Dès 1990, le ministère, sous la tutelle de L. Jospin, procède à la mise en place d'une structure entièrement nouvelle destinée à remplacer et à regrouper les écoles normales d'instituteurs et les C. P. R. (centres pédagogiques régionaux) où les instituteurs et les professeurs de collège et de lycée recevaient leur formations respectives.

Tandis que la formation continue des adultes, définie comme une des trois missions de l'Education nationale, est assurée par les G.R.E.T.A. (circulaire du 24 Septembre 1991), la formation des enseignants du premier et du second degré dépendra désormais d'une structure rattachée aux universités : "*Une formation de haut niveau sera dispensée à tous les enseignants au sein d'établissements d'enseignement supérieur : les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)*".

Rapport Bancel

Un groupe de travail dirigé par le recteur Bancel, chargé de mission auprès du ministre, est mis en place. Il doit réfléchir aux objectifs de la formation des futurs enseignants, à son contenu et à sa structure. Le rapport issu des travaux de ce groupe est le texte fondateur des nouveaux instituts. De ce rapport il ressort que l'I.U.F.M. doit assurer aux enseignants trois pôles de compétences :

- compétence dans leur discipline,
- compétence dans la gestion des apprentissages,
- compétence dans la connaissance du système éducatif.

L'I.U.F.M doit établir également cinq cohérences :

- entre le premier et le second degré,
- entre la formation disciplinaire et la formation professionnelle,
- entre la formation théorique et la formation pratique,
- entre la formation initiale et la formation continue,
- entre la formation et la recherche.

VII. 3. 2 Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Expérimentation

“Un nouveau système de formation accueillant les futurs enseignants du premier et du second degré est mis en place à titre expérimental au profit des 25 autres académies, qui entreront dans la réforme à la rentrée 92” (article 17). Les trois I.U.F.M. concernés,

Grenoble, Lille et Reims, sont installés dès la rentrée 90 ; un groupe de pilotage est chargé du suivi de cette expérimentation.

En 1990/91, la formation traverse une année de transition ; les textes réglementaires sont encore ceux qui régissaient le statut et la formation des élèves instituteurs et des élèves professeurs. Les décrets, arrêtés et circulaires de la nouvelle formation paraissent entre février et juin 1991. La généralisation de la réforme aux autres académies a lieu à la rentrée 91.

A partir de la rentrée 1993, la création d'un IUFM se fera progressivement dans chaque académie.

Conditions d'admission des étudiants et des stagiaires.

A partir de 1992, le recrutement des futurs enseignants, pour le premier et le deuxième degré, exige la licence. La formation des enseignants à l'I.U.F.M. dure deux ans. En première année (facultative), avant les concours de recrutement, la formation est ouverte à des allocataires et à des étudiants, l'entrée à l'I.U.F.M. se faisant sur dossier et entretien. Après recrutement dans la fonction publique, en deuxième année, le statut des étudiants est celui de fonctionnaire stagiaire

Structure

Les I.U.F.M sont des établissements d'enseignement supérieur rattachés par convention aux universités. Ils dépendent de la sous-direction à la formation qui est créée auprès de la direction des enseignements supérieurs. Concernant leur localisation, la carte des disciplines se fait en fonction de la carte des universités existantes.

La structure et les missions des instituts sont définies par des textes nationaux qui fixent :

- la création de l'année préparatoire (première année) aux concours de recrutement pour les futurs Professeurs des Ecoles (P.E.1) et les futurs Professeurs de Lycée et Collège (P.L.C.1),

- en deuxième année les contenus des formations des futurs enseignants du premier et du second degré (P.E.2 et P.L.C.2),

- les épreuves et programmes des concours (C.A.P.E.S., C.A.P.E.T., professeurs des écoles),

- la certification,

- les modalités d'entrée aux I.U.F.M., les allocations,

- le recrutement des personnels des I.U.F.M. et les options de carrière qui leur seront offertes.

Contenus des formations : "*enseigner est un métier qui s'apprend*"

Afin de concilier les exigences nationales avec l'autonomie des I.U.F.M. les contenus des formations des premières et deuxième années des I.U.F.M. font l'objet de plans de formation établis et soumis à l'agrément ministériel selon des modalités définies par la circulaire du 2 juillet 1991.

Les principes généraux de la formation évoqués par le ministre, lors d'une conférence de presse (6 mai 91), pour définir les plans de formation de chaque I.U.F.M., tiennent compte des évolutions qui concernent le système éducatif. Les exigences sont les suivantes :

- aménager des parcours de formation individualisés

- mettre l'accent sur la professionnalisation du métier,

- articuler étroitement théorie et pratique,

- tenir compte à chaque niveau de l'hétérogénéité des élèves,

- donner une place importante aux stages,

- favoriser la continuité pédagogique et le travail en équipe,

- créer des modules de formation communs à tous les étudiants de l'I.U.F.M.,

- réunir les compétences des différents centres de formation existants,

- aménager une certification basée sur le triptyque, bilan de stages, mémoire professionnel et évaluation de modules d'enseignement.

Recrutement des formateurs

Au départ les formateurs viennent des anciennes structures c'est à dire des Ecoles normales et des C.P.R. (tuteurs et conseillers pédagogiques du premier et du second degré), de la M.A.F.P.E.N., du second degré, des universités(universitaires impliqués dans la préparation aux concours et dans la formation des maîtres).

◆ VII. 3. 3 Concours de recrutement

Certification

Lors de la mise en place des I.U.F.M. les concours sont redéfinis. Le nouveau C.A.P.E.S. entre en vigueur à la session de 1992. L'arrêté du 30 Avril 1991 publié au B.O. n° spécial 6 du 11/7/1991 en définit les modalités.

Redéfinition du CAPES d'arts plastiques

Il conserve sous la même forme une partie des anciennes épreuves, c'est à dire :

- 1) une composition écrite
- 2) une réalisation bidimensionnelle ou épreuve d'expression personnelle
- 3) le maintien de toutes les options qui sont, à l'exception de l'architecture regroupées par triades :

- cinéma/photo/audiovisuel,
- littérature/musique/théâtre,
- architecture.

Les modifications portent sur la quatrième épreuve dite épreuve professionnelle qui exige désormais des connaissances didactiques et pédagogiques : “*Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui (dans un premier temps), au choix du candidat formulé lors de son inscription :*

- soit sur un dossier réalisé individuellement lors de la première année à l'I.U.F.M. ;
- soit sur des documents iconiques proposés par le jury dans le cadre d'un programme. A partir de l'analyse des documents, le candidat présente une situation d'enseignement dans ses dimensions didactiques et pédagogiques;
- soit sur un dossier réalisé par le candidat dans le cadre de son activité professionnelle.

Pour ce qui concerne les options 1 et 3 ci-dessus le jury prend appui sur le dossier réalisé par le candidat et qui comprend nécessairement des documents iconiques, pour proposer une situation à analyser. A partir de cette analyse, le candidat présente une situation d'enseignement dans ses dimensions didactiques et pédagogiques.” (Extrait du B.O. spécial n° 6 du 11/7/1991).

L’élargissement du recrutement par le jeu des dérogations (mères de familles de trois enfants, sportifs de haut niveau ...), des équivalences,

(diplômes ou cursus des écoles d’art, par exemple), par la non spécification de la licence requise, entraîne une évolution du profil des candidats. Par ailleurs, l’augmentation dans les I.U.F.M. du nombre des P.L.C.1 qui rend difficile les observations de cours prévues par le plan de formation, amène une révision du niveau professionnel attendu. Ces facteurs entraînent une adaptation de l’épreuve professionnelle qui prend un caractère plus général et laisse moins de place à la pédagogie et à la didactique au profit de la réflexion et des aptitudes professionnelles du candidat.

En 1993, l’épreuve professionnelle, limitée à la deuxième option, devient épreuve sur dossier “*Cette épreuve sera remplacée dans le cadre du programme du concours par une épreuve sur un dossier fourni par le jury, comportant un exposé suivi d'un entretien. Elle devra permettre d'évaluer l'aptitude du candidat à communiquer, à exposer et à débattre, à concevoir des démarches d'investigations, à mener une réflexion sur l'enseignement et sur l'apprentissage de sa discipline, et à mesurer sa connaissance du programme de l'enseignement secondaire dans sa discipline. L'exposé et l'entretien pourront s'appuyer sur des observations et des analyses de pratiques d'enseignement vécues lors des stages de la première année de formation*” (B.O. n° 30 du 16 /9/93. Texte souligné par nous.)

CONCLUSION

très divers selon les pays. Interne ou externe, la pluralité des logiques oblige à poursuivre la réflexion pour se situer et définir un cap.

L'enseignement des arts plastiques se définit actuellement autour d'un projet précis, spécifié par la notion "d'artistique".

Son ambition, comme discipline, dans le cadre de l'enseignement général, est de donner accès, par la pratique, à la dimension artistique de la démarche de création. Ce projet se fonde sur un double argument : d'une part, le fait artistique pose un questionnement fort et paradoxal, d'autre part, le phénomène artistique dans sa dimension éthique, permet le rattachement social de l'individu dans ce qu'aucun projet d'intégration ne prend en compte : ses différences et son espace privé.

Il est permis de dire que l'enseignement des arts plastiques en 1996 est parvenu à faire reconnaître ce projet. Il y a gagné une forte cohérence : cohérence entre son domaine de référence, son champ disciplinaire et l'enseignement lui-même ; cohérence encore entre l'avancée du terrain, la réflexion théorique, les textes institutionnels.

Cohérence aussi du point de vue de l'inscription de ses finalités dans le projet éducatif général : il contribue, par la filière A3, autant que les autres disciplines, à l'accession des élèves au baccalauréat ; il fait face à l'évolution du système éducatif en direction des attentes culturelles et sociales et ce par ses moyens propres dont l'intérêt est d'aller à l'encontre de la rationalité qui a cours à l'école

Mais l'histoire n'est pas figée, le contexte évolue. D'ores et déjà des facteurs d'écart sont présents. L'action culturelle en milieu scolaire, qui ne cesse de se développer depuis les années 80, confronte les disciplines artistiques à des modalités d'accès à la culture très différentes des leurs. A l'extérieur, la perspective de l'Europe met en parallèle des choix de formation

ANNEXE

DOCUMENTS CITÉS . BIBLIOGRAPHIE

- Gérard MONNIER, "Approche historique et critique de l'enseignement artistique : remarques sur ses fonctions réelles". Art et Éducation travaux 51, Université de Saint -Etienne C.I.E.R.E.C., 1986
- Gérard MONNIER, *Des beaux arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art*, La manufacture, 1991
- Édouard POMMIER, "la théorie des arts" cité en -2- p. 29
- G. LEROUX, FAUSER-DELABY, H. LEBLIC, DUPRAT, BARDOT
"L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général" ; Les cahiers de Sèvres, 1975
- Yves BECMEUR, "Du dessin aux arts plastiques", Le Français aujourd'hui, Association des enseignants de français, N° 88, 1989
- C. TROGER, "Le professorat de dessin dans l'enseignement secondaire", Bulletin trimestriel de la Société des Professeurs de Dessin, N°48 (a), N°49 (b), N°50 (c)
- J.D. INGRES, "Réponse au rapport sur l'école impériale des Beaux-Arts adressé au Maréchal VAILLANT" cité en -2- page 59
- Gilbert PELISSIER Inspecteur général, intervention orale dans le cadre du stage académique "Formation continuée des formateurs en arts plastiques" à Livry-Gargan le 14.01.91, Bulletin Académique d'Informations (77, 93, 94), N° 4, avril 1991
- Fiches du MUSÉE D'ORSAY, 1986
- a) N° 8 L'Exposition Universelle de 1855 ; Section Beaux-Arts
- b) N° 23 Les Beaux-Arts appliqués à l'industrie ; 1851-1889
- c) N° 28 Les Expositions Universelles
- Eugène RAVAISSE, "L'art dans l'école", imprimerie A. QUENTIN, Paris 1879
- Christiane MAUVE, "L'enseignement de dessin au XIXème siècle", intervention orale dans le cadre du stage "Formation et information des conseillers pédagogiques et formateurs en arts plastiques de l'Académie de Versailles", le 16 novembre 1987. Notes du compte-rendu du stage
- Christiane MAUVE, "Esquisses pour une généalogie des enseignements artistiques à l'école primaire - 1880 : l'enseignement du dessin", Art et éducation, travaux 51, Université de Saint Étienne, C.I.E.R.E.C. 1986
- E. BRONGNIART, Officier d'Académie, Inspecteur de l'enseignement du dessin dans les écoles de la ville de PARIS, "De l'enseignement du dessin en 1867" ; Rapports du jury international de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris, Imprimerie et librairie administratives de Paul DUPONT, Paris
- A. OTTIN, Inspecteur de l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris, "Rapport sur l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris", CHAIX et Cie 1879
- Gaston MIALARET et Jean VIAL, *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 3, P.U.F. 1981
- "Observations générales" relatives au dessin. Notes faisant suite au rapport BELOT dans la présentation des programmes de dessin de 1909, Instructions de l'enseignement secondaire, Delagrave, Paris 1911

- Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin présenté par Gustave BELOT (texte introduisant, avec les "observations générales" les programmes de dessin des lycées de garçons). *Instructions de l'enseignement secondaire*, librairie DELAGRAVE, Paris 1911
- "Instructions relatives à l'explication des chefs-d'œuvre de l'art" in Instructions de l'enseignement secondaire de 1925, COLIN, Paris 1925
- "L'enseignement du dessin", programme de 1938
- Instructions préfacent les programmes de 1959 :
 - a) - "le rôle et les méthodes de l'enseignement du dessin dans les études générales" directives de Mr L'inspecteur MACHARD du 1er mai 1953
 - b) - "Contribution de la musique et du dessin à la recherche des aptitudes des élèves du cycle d'observation", Instruction du 26 octobre 1960
 - c) - "Enseignement du dessin et de la musique dans les collèges d'enseignement général" circulaire du 31 octobre 1962
 - d) - "Enseignement du dessin et des arts plastiques" Instructions du 14 décembre 1964
- Pierre BAQUE, "Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants", in "Arts plastiques et formation de la personne : ouverture et diversification", Les amis de Sèvres n° 120, 1985
- Magali CHANTEUX, "Quelques éléments de repère dans le passage de "Dessin" à "Arts plastiques", document transmis au stage des conseillers pédagogiques, C. P. R. de PARIS, 1989
- Catherine MILLET, L'art contemporain en France, Flammarion 1987
- "Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines", collection "rapports de recherches" n°9, I.N.R.P., Paris 1986,
- "Les enseignements en CM2 et en 6ème, ruptures et continuités", collection "rapports de recherches" n° 11, I.N.R.P., Paris 1987
- "Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6ème", collection école-collège, I.N.R.P., Paris 1987
- "Situations d'enseignement en Arts plastiques en classe de 3°", collection "rapports de recherches" n°5 I.N.R.P., Paris 1990.
- Commission DAUDRIX, Courrier de l'éducation, n° 32, mai 1976
- René HABY, préface de "réforme du système éducatif", C.N.D.P., 1977
- Programmes "éducation artistique" classes de collège, C.N.D.P., 1980
- François GROS, Mathilde BOUTHORS, "Les collèges", Repères Bibliographiques, Perspectives documentaires n° 19, I.N.R.P. 1990
- Gilbert PELISSIER "La création des ateliers d'arts plastiques au collège", Les amis de Sèvres n° 120, 1985
- Gustave COURBET, (1861) "Peut-on enseigner l'art?", l'Echoppe, Caen 1986.
- Pierre BAQUE, "Les enseignements artistiques au ministère de l'éducation nationale : nouvelles orientations" in Art et Éducation, C.I.E.R.E.C. 1986 (opus cité en 1)
- Magali CHANTEUX "200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984", Département des Didactiques et Enseignements Généraux, I.N.R.P. 1985
- Jacques COHEN "L'atelier : de l'artisanat à l'art", n° 120, Les amis de Sèvres 1985

■ “*Quel lycée pour demain, propositions du Comité National des programmes sur l'évolution des Lycées*”, C.N.D.P./M.E.N., Paris 1991

■ M.E.N. “*Collège, programmes et instructions*”, C.N.D.P. Paris 1985.

- collège : enseignements artistiques, “*horaires, objectifs, programmes, instructions*”, brochure N° OO1F6128

- lycée : enseignements artistiques, “*horaires, objectifs, programmes, instructions*” n° 001F6050

■ M.E.N. B.O. spécial n°4. “*compléments aux programmes et instructions, Arts plastiques, Collège, 6e 5e*”, Paris 30/7/1987

■ Gilbert PELISSIER, “*Aperçu de l'évolution depuis 1972 “Les arts plastiques, tentatives d'approche d'une discipline*”, C.N.E.D., Vanves 1981.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN ARTS PLASTIQUES

Bernard-André GAILLOT, maître de conférences honoraire en didactique des arts plastiques, Université-IUFM d'Aix-Marseille, France
Intervention à Marseille le 18 mars 2009

Ces dernières années, la notion de « *socle commun de connaissances et compétences* » s'est répandue de manière fulgurante dans de nombreux pays, encouragée par l'O.C.D.E.¹ puis par le Parlement européen², contribuant inévitablement à des réécritures plus ou moins radicales des programmes scolaires ainsi qu'au réexamen de certaines techniques d'enseignement. Nous allons tenter de faire le point en opérant d'abord un rapide tour d'horizon des principales contributions à ce sujet puis en nous rapportant plus spécifiquement et plus concrètement au contexte français de l'enseignement des arts plastiques au collège³.

Le mot « compétence » a toujours été d'un usage courant mais, curieusement, il se rapportait davantage à la vie quotidienne (la compétence d'un tribunal, la compétence d'un plombier ou d'un médecin...) qu'au terrain des acquisitions scolaires.

Pour se limiter aux pays francophones, l'entrée explicitement dite « *par les compétences* » a été engagée dans le courant des années 90, tant en Belgique (Communauté française, décret du 24 juillet 1997) qu'au Québec (2001), en Suisse romande ou au Luxembourg. En France, si les « compétences attendues » (à connotations professionnelles) étaient depuis longtemps détaillées dans l'enseignement technique et professionnel, cette formulation apparaissait de manière plus sporadique dans les disciplines de l'enseignement général. S'agissant de l'enseignement des arts plastiques, si le mot se lisait bien ici ou là depuis longtemps dans certains programmes (collège 1985, lycée 1987...), il fallut attendre 1998 (programme du collège, classe de 3^e) pour voir associés les deux termes « *connaissances et compétences* » dans une même phrase se rapportant aux acquisitions visées dans un esprit conforme aux acceptations actuelles⁴. Désormais, suite au rapport Thélot de 2004 et à la loi d'orientation de 2005, le « socle commun » français a été promulgué document de référence (décret du 11 juillet 2006) et décliné dans chaque matière d'enseignement.

La littérature relative aux compétences est, quant à elle, particulièrement abondante. Nous nous proposons dans un premier temps d'en dresser un historique succinct dans la mesure où il peut éclairer les promesses mais aussi les risques parfois dénoncés.

Cherchant à cerner une définition s'adaptant au mieux au contexte des arts plastiques, nous nous efforcerons de nourrir le débat actuel qui n'a pas manqué de s'installer dans plusieurs pays dès lors que « l'approche par compétences », largement explicitée par Ph. Perrenoud, s'est imposée dans la plupart des nouvelles orientations pour l'Ecole.

¹ Organisation de coopération et de développement économiques, organisation internationale fondée en 1960 et dont le siège est à Paris.

² Les orientations de l'OCDE, visant à définir quelles pourraient être les compétences indispensables à un individu pour « faire face aux défis de la vie », confirmées par les conseils européens de Stockholm (2001) et Barcelone (2002), ont débouché en novembre 2005 sur une proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil, présentée par la Commission, concernant « les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Cette proposition a été adoptée le 26 septembre 2006.

³ Le présent texte reprend et développe le propos de ma conférence « L'approche par compétences en éducation artistique » prononcée lors de mon invitation au Grand Duché du Luxembourg, le 8 mars 2008.

⁴ Notons toutefois que la publication de la *Charte des programmes*, dès le 13 novembre 1991, avait unifié la structuration de ceux-ci et officialisé l'usage préférentiel des deux notions de connaissances et compétences :

« Le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir :

- *connaissances*, c'est-à-dire notions et concepts ainsi que savoir-faire propres à la discipline pour certains niveaux ;
- *compétences* terminales visées en fin d'année, dans la perspective de fin de cycle ou de fin de formation : le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir ».

Nous nous interrogerons ensuite sur les changements d'attitude censés se profiler en toute logique des réécritures inévitables de nos programmes. Dit autrement de manière plus brutale, nous tenterons de voir si nous nous acheminons vers une Nième « usine à gaz » inventée par un pouvoir politique sensible aux effets de mode, s'il s'agit d'un soufflé qui ne tardera pas à se dégonfler comme bien d'autres baudruches didactiques ou pédagogiques avant lui, ou bien, simplement, le retentissement médiatique étant dépassé, s'il ne s'agit pas, effectivement, d'une crédible invitation à affiner nos outils et nos dispositifs d'apprentissage ainsi qu'à nous interroger encore et toujours sur nos pratiques et le *sens* à donner à notre enseignement.

Nous tenterons enfin de proposer quelques pistes de travail, modestes mais现实的. Comme il m'a déjà été donné l'occasion de le dire à propos de l'introduction de l'outil informatique dans nos pratiques didactiques en arts plastiques, tout nouvel instrument n'a d'intérêt que s'il est facteur de progrès (en l'occurrence ici : améliorer les démarches d'acquisition chez nos élèves) ; jamais quiconque ne s'emparera d'un outil nouveau pour se compliquer la tâche !

Des taxonomies aux objectifs d'expression

Evoquer le substantif « compétence » en contexte scolaire conduit naturellement à la notion d'« objectif ». Une telle approche, en principe, n'évoque pas en premier lieu ni la note ni le bulletin scolaire mais suggère un mode d'évaluation plus large qui prend en considération le long terme. Ce changement d'approche est déjà ancien, même si la note prévaut toujours aux yeux des familles, aussi n'est-il peut-être pas totalement inutile d'opérer un bref rappel historique, même s'il ne s'agit ici que de quelques moments-clés, rapide survol fatalement incomplet.

Toute référence aux objectifs appelle d'abord la référence aux *taxonomies* de Bloom. On peut considérer que B.S. Bloom a été le premier aux U.S.A. dès les années 50 à chercher un mode de classement des objectifs afin de mieux élucider les finalités d'un examen et ainsi en faciliter son évaluation : non plus seulement noter un résultat en sanctionnant erreurs ou omissions mais se donner les moyens de mieux expliciter ce qui est attendu des candidats et mieux détecter les indices observables⁵.

Malheureusement, les fruits ne furent pas ceux qui étaient attendus. Fille directe de ces taxonomies, la pédagogie par objectifs (P.P.O.) qui se développa rapidement sur le terrain (du moins, celui des instructions officielles des disciplines), pédagogie que l'on peut qualifier de *comportementaliste* (en termes *behavioristes*, le comportement est la réponse à un stimulus), eut tendance, on le sait, à atomiser les apprentissages sous la forme d'une succession de micro-tâches, ne comptabilisant que des réussites fragmentaires dont la portée globale échappait, ce qui avait suscité rapidement de multiples réticences arguant qu'il était hâtif de s'en tenir à l'apparence de simples performances immédiates et qu'il serait plutôt bienvenu de s'interroger sur les compétences réellement acquises et intégrées de manière durable.

Rapidement, la critique de la P.P.O. héritée de Bloom et R.F. Mager (1962) fut complète, mais elle suscita fort heureusement par contrecoup un rebondissement largement

⁵ Bloom B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York: McKay. Traduit en français par M. Lavallée en 1969 (Montréal: Education Nouvelle).

positif. Par souci de garantir l'évaluation de réussites plus authentiques, des voix s'élèveront dont celle de R.M. Gagné (1965), invitant à faire porter son appréciation non plus sur la performance mais sur ce qu'il nommait des *capacités persistantes*⁶. Ceci nous rapproche déjà de la compétence. Aux U.S.A. également, D.C. McClelland⁷ introduisit quant à lui (1968) la différence entre comportement *répondant* (à un stimulus) et comportement *opérant* (c'est-à-dire être capable d'agir de sa propre initiative et dans la durée) : cela coïncide complètement avec la différence aristotélicienne entre *poiein* et *prattein* (faire et agir) à laquelle nous sommes si attachés en art.

Pour autant, malgré toutes les critiques qui ont pu être énoncées à juste titre à l'encontre de la P.P.O., l'apport des théories de Bloom pour les plasticiens me semble devoir être souligné à deux égards.

D'une part, Bloom et ses collaborateurs (Harrow et Krathwohl, notamment) nous interpellent sur le fait – qu'on me pardonne ce raccourci radical – qu'il n'y a pas que « le cognitif » mais aussi « le psychomoteur » ainsi que « l'affectif ». Même si ce vocabulaire peut paraître aujourd'hui désuet, cela signifie que l'élève apprend aussi avec son corps (qu'il y a de l'apprentissage non verbal) et qu'on ne doit peut-être pas s'intéresser exclusivement aux savoirs et savoir-faire mémorisés et restitués mais tout autant à l'intérêt que l'on a pu susciter chez l'élève vis-à-vis de telle ou telle matière. En tout état de cause, les acquisitions d'un élève ne sauraient se limiter aux simples connaissances. On voit combien ceci nous rapproche du champ de l'éducation artistique.

D'autre part, l'apport de Bloom met en avant le *degré d'exigence* que l'on associe à chaque objectif. Classant les objectifs cognitifs par ordre croissant, il établit une progression allant de la simple connaissance puis la compréhension jusqu'à des comportements plus autonomes (établir une synthèse, évaluer), principe qui se retrouvera dans la plupart des autres taxonomies et qui incitera V. et G. de Landsheere à proposer en 1976, s'appuyant sur Gagné et E.W. Eisner (mais L. D'Hainaut suivra en suggérant de s'intéresser aux *démarches* intellectuelles et au cadre concerné par les actions⁸), une synthèse suivant trois niveaux : *maîtrise / transfert / expression*⁹, rappelant au passage que « *répéter une démarche créative n'est plus de la création de même qu'une habitude n'est plus un transfert* », ce qu'ils nommèrent le « principe de réduction »¹⁰. Ainsi, ce qui peut être, plastiquement parlant, une grande initiative associée à une importante prise de risque en 6^{ème} peut ne devenir en 4^{ème} que la simple restitution mécanique d'un pré-acquis.

Eisner est d'ailleurs une autre référence primordiale. Eisner est un théoricien précieux pour notre domaine tant il a cherché à s'affranchir de tout système programmé, ainsi considérait-il l'éducation comme un art et l'évaluation proche de l'appréciation esthétique, c'est-à-dire soucieuse du qualitatif et non exclusivement fondée sur le quantitatif¹¹. Cet « autrement » s'illustre particulièrement dans son étude portant sur les objectifs d'expression. Le chercheur montra que ceux-ci ne font que créer une *situation exploratoire* où la thématique n'est qu'un *support*, de sorte que le résultat ne peut être qu'une *surprise* et pour l'élève et pour le professeur et qu'ainsi l'évaluation ne peut se fonder *que sur ce qui a été produit*¹².

Cette réflexion essentielle explique le paradoxe qui travaille la mission d'évaluation de l'enseignant d'art : plus l'ambition est grande (l'objectif d'expression autonome, ce qui serait

⁶ Mager R.F. (1962), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, traduction 1972. Paris : Gauthier Villars.

Gagné R.M. (1965), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduction 1976. Montréal : Holt, Rinehart & Winston, p. 46-47.

⁷ McClelland D.C. (1968), *Measuring Behavioral Objective*, Cambridge, Massachusset : Harvard University.

⁸ D'Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles et Paris : Labor et Nathan.

⁹ De Landsheere V. & G. (1976), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF, p. 235.

¹⁰ Op. cit., p.265 : « *Push-down principle* », en référence à M.D. Merrill, le partenaire de Gagné.

¹¹ Eisner E.W. (1985), *The Art of Educational Evaluation: a Personal View*. Philadelphia: Falmer.

¹² Eisner E.W. (1969), *Instructional and Expressive Educational Objectives*, in J. Popham, *Instructional Objectives*. Chicago: AERA, p. 14.

la compétence ultime !) moins il est possible d'opérationnaliser les objectifs d'acquisitions, c'est-à-dire d'énoncer par anticipation des comportements observables et les critères qui permettront de l'apprécier. Ainsi ne peut-on évaluer et tirer leçon que du « fait accompli »¹³. Il ressort de ceci que la compétence dans le domaine des enseignements artistiques ne peut qu'être inférée *a posteriori*, à l'issue d'une situation d'expression complexe, pas nécessairement décidée de manière autonome par l'élève comme son « projet » mais qui ne saurait être dictée de part en part.

En matière d'expression plastique, on ne peut s'exercer et aiguiser ses habiletés comme il est possible de le faire dans d'autres domaines davantage liés à une norme (pratiquer le violoncelle, par exemple). Pour autant, cela n'exclut pas non plus d'élaborer des situations didactiques (nous dirons « hypothèses didactiques ») où ce qui sera proposé à l'élève sera censé inciter celui-ci à mobiliser des ressources et à les dépasser pour produire une réponse à la fois pertinente, inédite, personnelle, et qui ait du sens à ses yeux relativement au monde qu'il s'apprête à affronter, nous y reviendrons.

Ces derniers développements nous font toucher de très près la notion de « compétence ». On comprend mieux, j'espère, comment, par souci de ne plus s'en tenir aux savoirs trop souvent inopérants dispensés à l'école (détachés de toute réalité extérieure voire « morts »), la notion de compétence - issue du milieu de l'entreprise - a commencé à faire son apparition dans les études pédagogiques afin d'articuler au mieux les savoirs et leur application dans le monde extérieur. Basée sur les recherches en psychologie cognitive, favorisant l'approche constructiviste née des Méthodes actives, l'approche par compétences est apparue alors comme une alternative intéressante finalisant mieux les apprentissages en focalisant son attention sur le savoir opératoire qui doit impérativement prolonger les connaissances si l'on veut que l'élève puisse « faire face aux défis de la vie » et « contribuer au bon fonctionnement de la société »¹⁴.

L'accent mis sur les compétences

Le mot « compétence » nous renvoie à ses racines latines *cum petere* et *competere* (se rencontrer au même point ; ‘compétiter’). Il suggère ou évoque l'idée qu'il s'agit de se donner les moyens d'affronter quelque épreuve à venir...

Comme nous venons de le voir, se tourner vers les compétences visait à lutter contre la fragmentation scolaire des apprentissages en redonnant à ceux-ci une finalité visible, tout en conservant les objectifs de maîtrise des savoirs fondamentaux.

L'apport le plus net pour ce qui est d'éclairer la synergie "objectifs / compétences", me semble avoir été en Europe celui de D. Hameline (1979). Indiquant d'emblée que « *définir des objectifs pédagogiques [ne] pourrait tenir lieu de pédagogie* », le chercheur insista sur la nécessité d'une meilleure opérationnalisation des objectifs par la démultiplication des buts (ce qui ne signifie pas abaissement des exigences par la fragmentation) afin de prendre

¹³ Dans mes écrits antérieurs, j'avais emprunté la formule à D. Chateau (1994) dans *La question de la question de l'art*, Presses Universitaires de Vincennes, p. 73.

¹⁴ Texte OCDE, 2001. Pour remarque, on pouvait déjà lire dès 1982 dans le programme d'arts plastiques pour le lycée : « ...soit capable de contribuer activement à la construction d'une société adaptée à l'évolution du monde contemporain ».

conscience des mécanismes intellectuels activés et en tirer ainsi meilleur parti. Pour l'auteur, l'entrée par les contenus de connaissances tout autant que par les objectifs réduits à des tâches standardisées risquait de n'être qu'un vain « réhabillage » de la P.P.O. conduisant à « *une liste interminable de "faux objectifs"* » alors qu'il est essentiel de « ***mettre l'accent sur les compétences transférables et d'inscrire le "savoir-transférer" parmi les composantes de l'apprentissage*** »¹⁵.

Pour Hameline, la compétence est à inférer à partir des comportements observables « *qui renvoient à des capacités exprimables en termes d'opération* », la réalisation d'une tâche ou « performance ». Il définit alors la compétence comme « ***un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles*** », ce qui pourrait rester assez décevant s'il n'ajoutait la condition d'avoir conscience des mécanismes activés, de les nommer (la métacognition) et de pouvoir les réinvestir. Par ailleurs, se référant comme V. & G. de Landsheere à Eisner (1969), Hameline souligne aussi à propos de la programmation des objectifs qu'en matière d'expression, « *la prévisibilité devient ici un critère de contre-performance : si l'on sait d'avance ce que sera l'œuvre attendue, cette dernière n'est plus intéressante. Le critère de "performance" devient la surprise, tant celle de l'apprenant que celle du formateur* »¹⁶.

Au fil des années, la réflexion sur les objectifs conduit les chercheurs à déplacer leur centre d'intérêt de la « performance » vers la « compétence ». Voyons comment la définition de la compétence s'est peu à peu affinée.

En 1987, Ph. Meirieu¹⁷ définissait la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé* ». (« *Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé* », ajoutait-il en 1989). Pour Meirieu, une *compétence disciplinaire* est construite « *lorsqu'un sujet met en œuvre une opération mentale lui permettant d'accomplir une tâche avec succès* » (de résoudre efficacement un problème). La *capacité méthodologique* activée peut être simplement maîtrisée (réponse automatique), mais le sujet peut aussi être capable de la *transférer* ou bien de la *décontextualiser* dans une situation nouvelle¹⁸, ce qui nous rapproche alors d'une compétence de haut niveau.

J. Cardinet, à la suite de D'Hainaut, avait déjà relié objectif et compétence en évoquant l'état *final*¹⁹ d'un savoir opératoire. Cette rupture et nouvelle centration a été tout particulièrement mise en avant et finement analysée par P. Gillet et J.C. Parisot en 1991, faisant alors état d'une « P.P.O. de deuxième génération ». Néanmoins, Gillet, insistait encore peu sur la décontextualisation (bien que parlant de "famille"), définissant la compétence comme « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schéma opératoire et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace (performance)* »²⁰.

D'autres définitions de la compétence se repèrent progressivement. Probablement doit-on à Ph. Perrenoud, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève, les définitions les plus actuelles de la compétence dans son sens le plus exigeant, du

¹⁵ Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF, successivement p. 27, 68 et 86-87.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 116, p. 150 et p. 160-161.

¹⁷ Meirieu Ph. (1987), *Apprendre... oui mais comment*. Paris : E.S.F., p. 181.

¹⁸ Pour l'auteur, « décontextualiser, c'est faire jouer une connaissance dans une autre situation » (*op. cit.*, 1987, p. 100) ainsi que Meirieu Ph. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : E.S.F., p. 26-27.

¹⁹ Cardinet J. (1982), *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel : I.R.D.P., p. 2.

²⁰ Gillet P. et al. (1991), *Construire la formation*, CEPEC. Paris : E.S.F., p. 69.

moins si l'on se situe avec des attentes d'enseignant d'art. Sans que cela en soit la première occurrence, il propose dans un article paru en 1995 de mettre franchement l'accent sur la nécessité de recourir à « *des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* »²¹. Il précisera ensuite : « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ».

Perrenoud propose de nommer *capacité* ou *habileté* ce qui se rapporte à une opération spécifique ; et *compétence* ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses²², acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience.

Disposer de ces ressources n'est qu'une condition *nécessaire* de la compétence. Elle n'existe pleinement que si l'acteur parvient à s'en servir à bon escient, en temps réel, pour guider de bonnes décisions. Toutefois, cette mobilisation doit donner lieu à un « *entraînement réflexif* »²³. (Nous reviendrons sur la nécessité de cet entraînement).

Perrenoud met encore en avant la démarche exploratoire et le **projet**, ce qui sonne tout particulièrement bien aux oreilles des professeurs d'arts plastiques : « *l'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages* »²⁴.

Ainsi, les définitions de la période récente²⁵ vont-elles toutes, désormais, inviter à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement et mettre l'accent, au-delà du répertoire indispensable de savoirs et de savoir-faire intériorisés, sur la capacité de mobiliser sur le champ (ce mot est repris de D'Hainaut²⁶) ses ressources, d'une part, et sur l'aptitude à faire face à des situations à la fois neuves et complexes, d'autre part.

Pour G. Le Boterf²⁷, sociologue et expert spécialiste de la gestion des compétences, « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir-mobiliser"* ». Il ne s'agit aucunement de tourner le dos aux savoirs mais d'insister sur la *mobilisation*, en contexte et sur le champ, des multiples *ressources cognitives*²⁸ qui

²¹ Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? In *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1, octobre 1995, p. 20-24, développé ensuite dans *Construire des compétences dès l'école*, Paris : E.S.F. (1997).

²² Des *savoirs* : déclaratifs, procéduraux (savoir comment faire), conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière), des informations, des "savoirs locaux" ; des *capacités* : habiletés, des savoir-faire ("savoir y faire"), des schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation ; d'autres *ressources*, qui ont une dimension normative : des attitudes, des valeurs, des normes, des règles intériorisées, un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir.

²³ Perrenoud Ph. (2000), D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz J. et Ollagnier E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-60.

²⁴ Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, in *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 2, déc. 1995, p. 6. Préconisé aussi par J.L. Wolfs (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, p. 15. L'auteur reprend une définition élaborée dans un ouvrage collectif en 1997 et qui ajoutait : « [...] permettant de faire face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ».

²⁵ On peut trouver une analyse comparative de ces définitions dans Jonnaert Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck, p. 31.

²⁶ Op. cit. (1977), p.187.

²⁷ Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Ed. d'Organisation, p. 16-17.

²⁸ L'auteur distingue plusieurs types de compétences renvoyant à plusieurs types de ressources :

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- savoir-faire expérientiels (savoir y faire),
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

permettent d'agir adéquatement en contexte. Le Boterf mettra ensuite en avant la notion de *schéme opératoire* (celui du *savoir-agir*), qui est la trame permettant d'élaborer cette combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés, réseaux d'expertise...²⁹).

La définition de la compétence apportée par X. Roegiers³⁰ (université de Louvain) est très voisine : « *La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes* ».

L'école canadienne dans son ensemble (Brien, Cauchy, Scallion, Tardif) insiste pareillement sur plusieurs caractéristiques : la notion d'intégration qui suppose une assimilation stabilisée et l'aptitude à mobiliser immédiatement à bon escient ; les notions de transfert et de complexité qui garantissent l'aptitude à affronter des difficultés inédites et extrêmes.

Pour G. Scallion³¹ reprenant Roegiers et Le Boterf, si la compétence existe à l'état potentiel chez un individu (« possibilité »), l'important est d'être capable de *mobiliser ses ressources* afin de faire face à « *n'importe quelle situation de la même famille* », ce qui ne manque pas d'avoir des répercussions sur l'évaluation. « Mobiliser » implique que c'est l'élève seul qui fait appel à ce qui lui est utile ; « ressources » (au pluriel) décrivit un ensemble de savoirs, savoir-faire, de connaissances conditionnelles combinées ensemble dans un système réactif « intégré », ce qui exclut tout automatisme binaire³² ; « famille » sous-entend que la compétence ne peut être avérée qu'après la réussite à de multiples tâches, qu'après avoir apporté les preuves de sa capacité à surmonter ailleurs et autrement (la *dé/re-contextualisation* de Meirieu) diverses sortes d'obstacles ou de mener à bien diverses sortes de *projets*, ce qui rapproche ces considérations généralistes du terrain des arts où la compétence n'est jamais la simple réitération d'un acte antérieurement réussi mais toujours un acte en partie neuf associé à la prise de risque inévitable qui lui est associée.

La compétence, toujours à suivre Scallion, est à inférer à partir de comportements indicateurs qui doivent nous permettre d'identifier quelles ressources l'élève est en mesure de mobiliser, ressources qu'il présente suivant une formulation plus compressée de la manière suivante :

- des savoirs ou connaissances mémorisées ;
- des habiletés (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...) ;
- des stratégies (façon de faire choisie librement ; esprit de méthode) ;
- des attitudes (une posture d'esprit favorable ; persévérance, curiosité...).

Naturellement, les deux dernières catégories sont nettement plus difficiles à inférer.

J. Tardif, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) s'inscrit dans la même logique que celle de Le Boterf et présente la compétence comme « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». Ici aussi, le savoir-agir complexe distingue clairement la compétence de tout savoir-faire ou de toute connaissance procédurale, toutefois l'auteur insiste également sur le fait que la mobilisation et le transfert de ressources ne sont pas donnés mais qu'il faut les

²⁹ Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation, p. 70.

³⁰ Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, p.66-67.

³¹ Scallion G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, p. 99-134.

³² On peut d'ailleurs saluer une distinction entre « compétence étroite » (savoir faire ou savoir appliquer) et « compétence large » (définie plutôt comme un savoir réagir) chez G. Le Boterf (2000), *op.cit*, p.38 et 54-55.

entraîner, les exercer, les développer par la pratique³³, ce qui conforte, me semble-t-il, les situations exploratoires ouvertes telles que nous les installons en arts plastiques.

Nous retiendrons, pour l'heure, que ce « savoir-mobiliser » dont parlent les chercheurs – et ce « *savoir-dépasser* », ajouterais-je – doivent se travailler et qu'il nous est impératif de bâtir nos dispositifs didactiques à cet effet.

Les précédentes remarques sur l'état *potentiel* insistent sur le fait qu'une compétence n'est avérée que si elle est perceptible au travers d'un *comportement observable* (cette fameuse performance) et authentique³⁴ (l'élève a décidé seul et pas au hasard). Ce point réactive à nouveau la question de la « *valeur prédictive* » d'une observation : peut-on, à la lumière de ce qui vient d'être « fait » par l'élève, être assuré que celui-ci a compris les enjeux d'un travail ? Ou n'a-t-il produit qu'un objet réussi, par exemple ? En dehors des arts, Piaget³⁵ avait déjà souligné que "réussir" ne signifiait pas pour autant "comprendre". Ce qu'il nous faut évaluer, c'est l'élève comme individu détenteur d'un potentiel, en chemin vers l'autonomie, en premier lieu sur de terrain des arts plastiques qui ne tolère aucun modèle de référence, en second lieu dans le profilé de sa future vie d'adulte.

« Plus un système scolaire et son corps enseignant se soucient d'évaluer des connaissances *contextualisées* et *mobilisées*, plus ils seront prêts à évaluer des compétences »³⁶. Ajoutons que l'approche par compétences oblige à un nouveau regard : moins comptabiliser et empiler des réussites ponctuelles (et des notes) que penser en termes de parcours, « progression d'un individu en ce qui a trait à sa capacité à mobiliser diverses ressources³⁷ » suffisamment intégrées pour être réinvesties puis enrichies. Au-delà, force est de constater que les chercheurs restent très prudents quant à l'élargissement du champ des compétences, mais il faudra se souvenir plus avant que *la promesse de la compétence est celle du dépassement permanent*.

S'agissant plus précisément du terrain de l'éducation artistique, il devient assez évident que, par delà tous les savoirs indispensables acquis préalablement, *la véritable compétence est celle qui saura improviser à partir de ceux-ci (tout acte d'expression est lié à une inaliénable prise de risque) pour produire un comportement adapté à la résolution d'une situation inédite*.

Si l'enseignant peut dans ses hypothèses didactiques la configurer comme « attente », la compétence *singulière*, propre à cette action-là (une capacité avérée), ne peut donc être décrite (inférée) qu'*a posteriori*, lorsque le problème a été résolu avec succès et l'œuvre livrée aux regards de tous. Et il en est de même lorsque l'acte en question est un commentaire d'œuvre. Micro-compétence, elle relève du constat et sa généralisation en termes plus génériques s'établira peu à peu (si tout va bien) au nombre des réussites. Ensuite, naturellement, il n'est pas toujours facile de définir à partir de quelle quantité de ressources mobilisées il y a élaboration de compétences et non plus seulement restitution d'un *savoir-refaire*.

Car il est difficile de décrire *a priori* une compétence³⁸ dans le domaine des arts en anticipant très précisément sur un florilège de capacités attendues ; il me semble plus

³³ Tardif J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques, ainsi que : Tardif, J., « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 3, 2003, p. 36-45.

³⁴ Pour G. Scallon (*op. cit.*, 2004, p.137), l'authenticité est liée à une bonne contextualisation des actions observées. De son côté, G. Le Boterf avait souligné qu'il n'y avait de réelle compétence que « mise en acte » et « mise en situation » (*op. cit.*, 1994, p. 20).

³⁵ Piaget J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris : P.U.F.

³⁶ Perrenoud Ph. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars 2004, p. 8-11.

³⁷ Scallon G. (2004), *op. cit.*, p. 223.

³⁸ Jonnaert Ph., Vander Borght C., Defise R. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, p. 46.

pertinent de prendre appui sur un ensemble de « pré-requis » (ou de « pré-acquis ») pour lever l'hypothèse d'un dépassement de ceux-ci dans la nouvelle situation. Ajoutons que, seule, une vision *élargie* de la compétence (Le Boterf, 2000) relativement à de grands champs comportementaux évitera, retrouvant Hameline, de reprendre les programmes en faisant précéder chaque item par « être capable de ».

Les partenaires de la compétence : définitions

L'idée de compétence dénote le souci d'orienter les programmes d'enseignement vers l'acquisition d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'élève à un environnement changeant. Entrer par les compétences implique de ne pas en rester à la restitution de connaissances mais, pour autant, s'il peut y avoir du savoir sans savoir-faire et sans compétence, il ne saurait y avoir de compétence sans savoirs à mobiliser. Efforçons-nous d'abord de préciser ce qu'il en est de chaque notion.

Pour les sciences de l'éducation, le **savoir** désigne les références scientifiques constituées (ce que Y. Chevallard nomme en mathématiques le « savoir savant »³⁹) ou bien le savoir apprété par l'institution scolaire (simplifié, hiérarchisé, codifié, transposé par la didactique disciplinaire) pour être enseignable. En arts plastiques, il existe un savoir objectif qui peut s'apprendre : vocabulaire spécifique, œuvres, artistes, mouvements... En revanche, s'il existe bien un savoir technique (le savoir-comment-faire/utiliser un matériau ou un outil), celui-ci reste mort s'il ne se réincarne pas dans l'idiosyncrasie d'un individu pour devenir expérience.

De ce fait, les **connaissances** sont les informations qu'acquiert un sujet à la suite d'un processus de découverte ou d'incultation. Suivant la perspective *socioconstructiviste* qui est la plus proche des arts plastiques, souvenons-nous que pour G. Bachelard⁴⁰, « *c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique [...] accéder à la science, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé* ». En arts plastiques plus que dans certaines autres disciplines, le « conflit cognitif⁴¹ » peut être particulièrement brutal, c'est alors à l'enseignant de susciter au sein de la classe des « interactions sociales » pour confronter les représentations initiales des élèves par la « verbalisation » à la « pluralité des points de vue », nous nous retrouvons ici en terrain connu. Ainsi, en arts plastiques, le caractère **construit** des connaissances intériorisées par l'élève est, si l'on peut dire, doublement ontologique car il est de surcroît dépendant de la singularité et de l'impossible réitération de tout événement artistique (il n'y a pas de vérité en art ni même, finalement, sur le terrain de la communication visuelle).

Au plan des connaissances disciplinaires, la psychologie cognitive semble s'accorder aujourd'hui pour distinguer trois grandes catégories de connaissances : *déclaratives* (le savoir théorique), *procédurales* (savoir comment faire) et *conditionnelles*⁴² (savoir à quelle occasion

³⁹ Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, p. 49-63.

⁴⁰ Bachelard G. (1938), *La formation scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin, p. 14-16.

⁴¹ Perret-Clermont A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

⁴² En référence notamment à J. Tardif (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques, p.47 et suivantes. Cette distinction née de l'informatique (Winograd, 1975) et passée à la psychologie cognitive (Anderson, 1983) puis à la pédagogie (Gagné, 1985) se rapportait à la manière dont était codée l'information.

agir). Par pragmatisme, j'ai proposé dans de précédents écrits⁴³ que les deux premières catégories rapportées aux arts plastiques soient partagées au regard d'entrées plus spécifiques qui se rapportent à l'aspect :

- technique (les connaissances tirées de l'expérience exploratoire, le « savoir-comment-utiliser », la maîtrise pratique qui se nomme également *habileté*) ;
- théorique (pour les petites classes surtout du vocabulaire, pour les plus grands des citations se rapportant aux grands écrits sur l'art) ;
- ou culturel (connaître des artistes, des œuvres) ;
- (à quoi il convient d'ajouter toute les connaissances inter et transdisciplinaires qui y sont liées).

Ensuite, elles doivent servir à quelque chose ! L'élève doit être capable de se servir de ce qu'il sait, sinon les connaissances engrangées restent lettres mortes, c'est bien ce qui est souvent reproché à l'Ecole et qui motive désormais « l'approche par compétences ». La **capacité** (être capable de...) traduit l'aptitude à faire aboutir une tâche avec succès, et c'est ce que nous nommons le **savoir-faire**.

Nous avons dit que dans les disciplines d'expression cela ne peut se limiter à répéter mais doit engager de l'initiative et de la compréhension, dans un *ailleurs* et un *autrement*. En théorie (Hameline 1979, Gillet 1991), la capacité d'engager une action engendre une *performance* censée opérationnaliser par ce fait une compétence.

La **performance** (la traduction de ce mot anglo-saxon n'est pas "exploit" mais "action" !) est donc ce qu'a produit cette capacité associée à un objet ou contenu : c'est ce qui vient d'être (plus ou moins bien) fait. Reste à savoir ce qu'elle révèle : s'agit-il d'une réussite ponctuelle, immédiate, fugace ? S'agit-il tout au contraire d'un savoir-faire définitivement acquis dont l'élève maîtrise d'ores et déjà le potentiel et les enjeux qui y sont liés et que l'on peut nommer compétence ? C'est la question de la **valeur prédictive** des comportements observés...

Certaines définitions sont ambiguës. Ainsi, le *Dictionnaire de pédagogie* Bordas (2000) indique-t-il, certes, que « évaluer les compétences des élèves consiste à mesurer les performances réalisées », mais en ajoutant que « la performance témoigne de l'existence de la compétence » et qu'elle « est la preuve apportée que l'on sait ou sait faire quelque chose ». Pour le moins faudrait-il préciser : la performance positive, car il existe des "contre-performances" ! En effet, selon les secteurs concernés, performances et compétences se superposent plus ou moins complètement. Prenons l'exemple du concours de l'agrégation : entendre un candidat parler *parfaitement* l'anglais (vocabulaire, syntaxe, fluidité, accent) est bien la preuve irréfutable de sa compétence linguistique, et inversement aussi, à tel point qu'il n'est nul besoin d'universitaire pour en décider, tout locuteur natif sollicité outre Manche pourrait en juger ; en revanche, réussir *parfaitement* ou rater complètement le grand problème de l'agrégation de mathématiques ne peut attester sans risque de se tromper du « niveau de compétence » du candidat. Cette anecdote n'est pas superflue car elle touche particulièrement l'enseignement des arts plastiques où performance et compétence ne se superposent plus depuis que nos visées excèdent le stade de la maîtrise des techniques.

La **compétence** a déjà été largement présentée dans les pages précédentes, elle réside dans la capacité de mobiliser ses connaissances (une diversité de « ressources ») afin de faire face efficacement à des situations nouvelles et complexes.

⁴³ Gaillot B.A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF, 6^{ème} édition mise à jour, 2009, p. 73-103 ainsi que (2004), *La docimologie, et après ? Article en ligne par www.aix-mrs.iufm.fr*

Dans ses définitions récentes, toute compétence suppose un processus d'adaptation et d'extrapolation et non pas seulement de reproduction de mécanismes. En ce sens, la littérature des vingt dernières années, se rapprochant de la vision que nous en avons en France du point de vue des arts plastiques, nous a permis d'être définitivement au clair quant à la différence entre compétence et « savoir-faire »⁴⁴, celui-ci n'étant souvent qu'un *savoir-refaire*.

La compétence n'est pas simplement l'énumération d'une liste de « capacités » vérifiées, elle inclut l'idée de *dépassemement*, sinon Léonard de Vinci n'aurait été qu'un second Verrocchio.

A ce propos, eu égard au contexte des enseignements artistiques, il me semble intéressant d'associer le nom de Noam Chomsky qui, dans ses nombreux écrits sur le langage⁴⁵, souligna le caractère *créatif* de la compétence linguistique dès lors que l'enfant s'affranchit des paroles répétitives conditionnées pour avoir intégré un *système de règles* qui permet ensuite de construire – *créer* – des phrases nouvelles. Il s'agit donc de l'application à bon escient de ces règles à des situations inédites (il faut donc se débrouiller tout seul en prenant des initiatives à partir de ce qui a été intérieurisé), et cela ne peut que nous intéresser du point de vue des arts plastiques.

Si je devais à mon tour proposer une définition de la compétence rapportée globalement au domaine des arts, je dirais qu'il s'agit à mes yeux d'une disposition terminale mais en constante construction et promesse de dépassement :

Disposition acquise par un sujet dans un champ déterminé qui le rend capable de mobiliser sur l'instant un fonds intégré de ressources conceptuelles et procédurales afin non seulement d'identifier un (ou des) problème(s) et d'y faire face avec succès mais aussi d'improviser à partir de celles-ci (tout acte d'expression étant lié à une indispensable prise de risque) pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'une situation complexe et nouvelle.

Au-delà des connaissances construites, il y a (ou non) l'intériorisation progressive de ses découvertes et la capacité espérée de « *se débrouiller tout seul* », si je puis me permettre cette expression commode pour nommer la compétence en terrain scolaire.

Dans le contexte général, il est désormais très souvent fait état de *compétences-produits* (ou terminales) mais aussi de *compétences-processus*, (stratégies d'apprentissage, « comportements-outils »), autrement dit orientées vers la démarche (méthodologiques⁴⁶).

En éducation artistique, cherchant à spécifier plus avant, j'avais suggéré que les compétences attendues par rapport aux trois axes cognitifs proposés précédemment puissent être nommées, gardant les mêmes entrées :

- *plasticiennes* (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions – forme et sens) ;
- *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art) ;
- et *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son époque et de son pays).

⁴⁴ B. Rey (2006) définit trois degrés de compétences : 1) la *compétence élémentaire* (habileté) qui consiste à savoir exécuter une procédure répertoriée, 2) la *compétence du second degré* qui permet de choisir correctement entre plusieurs compétences élémentaires intériorisées pour faire face à une situation inédite, 3) la *compétence complexe*, celle qui sait combiner plusieurs compétences pour résoudre des situations nouvelles et complexes. (In *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck, p. 25-27).

⁴⁵ Chomsky N. (1969), *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, ainsi que : (1969) *Structures syntaxiques*, même éditeur.

⁴⁶ Wolfs J.-L. (1998), *op. cit.*, p. 15-23.

A ces compétences disciplinaires, il convient d'ajouter nombre de **compétences transversales** induites (maîtrise lexicale, maîtrise informatique...) et, comme il est dit plus haut, celles qui se rapportent au *processus, et à la méthodologie* (savoir s'organiser avec rigueur, fluidité d'esprit, réagir à l'imprévu...) sauf à considérer que ces aspects, comme le laissent entendre les définitions exigeantes de Perrenoud, Roegiers ou Scallon, sont déjà en articulation avec le volet disciplinaire (par exemple : une compétence plasticienne reconnue pour ce qui est du choix des matériaux les mieux adaptés à un projet implique *ipso facto* un fonds de méthode tout autant que d'esprit divergent).

Encore un mot à propos des *compétences transversales*. Une compétence est toujours reliée à une situation ponctuelle, délimitée (être capable de reproduire des formes visuelles n'implique pas que l'on sache reproduire des formes sonores avec la même facilité) mais cela n'exclut pas parfois qu'elle puisse être déployée dans d'autres circonstances (être capable d'argumenter, de comparer...). D'ailleurs, plus les compétences d'un individu sont nombreuses, plus il sera en mesure de les développer à l'occasion de situations inédites, toute mobilisation dans un nouveau contexte contribuant à en faire naître de nouvelles. Une compétence est dite transversale lorsqu'elle est cultivée dans plusieurs champs disciplinaires ou si elle transcende ces clivages. Le meilleur exemple est celui de la « maîtrise de la langue » soulignée dans l'ensemble des programmes. Il s'agit donc naturellement de compétences assez générales qui ne s'arrêtent pas aux contours des différentes matières scolaires, citons par exemple (mais la liste serait longue) celles qui renvoient à la capacité :

- *de planifier son travail,*
- *d'utiliser les supports numériques,*
- *de faire preuve de créativité,*
- *d'exercer son esprit critique,*
- *d'inférer du sens à partir de documents,*
- *de s'exprimer d'une façon claire et argumentée, etc.*

Certaines compétences sont qualifiées de « générales » en ce qu'elles sont utiles en de multiples contextes, y compris hors l'école (savoir prendre des notes, utiliser un dictionnaire, comparer deux grandeurs, savoir gérer son temps...) et souvent en même temps de « transversales ». Maingain, Dufour et Fourez citent ainsi plusieurs catégories de compétences à vocation générale :

- *logiques* (opérations mentales telles que déduire, comparer...) ;
- *cognitives* (démarches d'apprentissage) ;
- *méthodologiques* (organisation de son travail),
- *communicationnelles* (savoir s'exprimer) ;
- *métacognitives* (posture réflexive quant à son travail) ;
- *épistémologiques* (recul critique favorisant un usage approprié de ses connaissances) ;
- *relationnelles et socio-affectives*.

Les auteurs regrettent (eux aussi) que ces compétences ne fassent que très rarement l'objet d'une modélisation ou d'un apprentissage particulier.⁴⁷

Soulignée par beaucoup comme particulièrement importante dans une perspective d'éducation, la notion de transversalité ne doit pas être confondue avec la question de la transférabilité des acquis méthodologiques. Une compétence peut être reconnue comme transversale (elle se travaille dans plusieurs contextes) mais rien ne dit que, travaillée dans une discipline – par exemple savoir comparer les résultats d'un protocole expérimental en

⁴⁷ Maingain A., Dufour B., Fourez G. (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck, p. 169-172.

sciences –, elle portera des fruits ailleurs – comparer deux œuvres d'art inspirées du même sujet – (ou l'inverse). Pour certains, le « *transfert d'apprentissage ne pourrait être finalement qu'un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme. (...) La vraie question du transfert pourrait être celle de l'adéquation entre, d'une part la qualité et le contenu des connaissances enseignées et, d'autre part, les contraintes des différents domaines où elles sont susceptibles de s'appliquer* »⁴⁸. Pour Meirieu et Develay, la compétence réelle serait atteinte quand l'élève non seulement maîtriserait un outil ou un concept mais saurait reconnaître également « les caractéristiques des situations dans lesquelles on peut les mobiliser », ce qu'ils nomment l'aptitude à *recontextualiser*⁴⁹ (mais ceci ne veut pas nécessairement dire transfert dans un autre champ, me permettrais-je d'ajouter).

Sur le terrain des arts, un indicateur fort d'acquisition est incontestablement aussi la résurgence spontanée à long terme et à bon escient. Globalement, les arts plastiques ayant largement partie liée avec « la vie » (du moins, est-ce ainsi que je les ai toujours envisagés), c'est-à-dire engageant des références pluridisciplinaires, visant systématiquement des acquisitions qui dépassent l'enceinte de la salle de classe, on peut espérer que s'y élaborent des compétences larges qui seront de nature, demain, à sous-tendre en certaines occasions une meilleure prise d'initiative.

Il importe donc, suivant Tardif⁵⁰ que nous fassions un gros effort pour favoriser et valoriser les opérations de transfert afin de montrer combien elles sont constructrices de l'autonomie de chacun. On peut lire depuis longtemps chez D'Hainaut⁵¹ l'intérêt suscité par la transférabilité des compétences, le degré ultime ou « transfert intégral » correspondant au fait qu'une action adéquate puisse être opérée en réponse à toute circonstance inédite⁵².

Meirieu, dans un article récent⁵³, assez optimiste, formule fort bien ce qui est espéré : « *Construire une compétence, c'est devenir capable de résoudre précisément un problème donné dans une situation donnée. Parce qu'on a analysé la situation, on peut réagir de manière pertinente à cette situation. Et parce qu'on a été capable de cette analyse, on devient capable d'utiliser aussi cette compétence dans d'autres situations où elle s'avèrera aussi pertinente. La compétence reste toujours locale, mais elle peut être utilisée à bon escient dans d'autres lieux. C'est son niveau d'expertise qui en garantit la transférabilité. Plus je suis expert dans une compétence spécifique – c'est-à-dire plus je comprends ce que je fais en construisant cette compétence – plus je deviens compétent... Et, donc, plus je deviens capable de construire de nouvelles compétences. C'est cet "effet boule de neige" qui donne le sentiment que des acquisitions dans un domaine peuvent se répercuter dans un autre*

 ».

Cependant, force est de constater que les chercheurs se montrent très prudents quant à l'élargissement du champ des compétences, actuellement « en question » :

D'après plusieurs auteurs, cette transférabilité serait loin d'être certaine au-delà d'un certain seuil. B. Rey⁵⁴, s'appuyant sur Lev Vygotski pour qui la spécification des capacités semble s'imposer, se montre assez dubitatif à l'égard des transferts de compétences compte tenu du fait que l'école est un lieu où l'on n'agit pas « pour de vrai ». Au mieux, écrit-il, la transversalité « *n'est pas ce qui serait commun à plusieurs disciplines, mais ce qui en*

⁴⁸ Mendelsohn P. (1996) Le concept de transfert, in Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon : CRDP, p. 20.

⁴⁹ Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, p. 159-167.

⁵⁰ Tardif J. (1999), *op. cit.*

⁵¹ D'Hainaut L. (1977), *op. cit.*, p. 238-239.

⁵² D. Hameline en 1979 (*op. cit.*, p. 86), parle du « savoir-transférer » comme d'une composante nécessaire de l'apprentissage.

⁵³ Ici, Meirieu Ph. (2005) Contribution à l'ouvrage collectif, *Les compétences*, sous la direction de J.-L. Ubaldi, Edition Revue EPS.

Sur la question du transfert, voir encore : Meirieu Ph., Develay M., Durand C., Mariani Y. (1996), *op. cit.* ci-dessus.

⁵⁴ Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, p. 57-58.

chacune les dépasse et pourrait servir au-delà des murs de l'école ». Rey préfère parler de « capacités générales ». D'autres chercheurs restent également réservés, comme J.C. Parisot⁵⁵ qui, évoquant la perspective de capacités transversales, parle de « catégories hypothétiques ».

Je ne développe pas davantage les aspects de ce débat en renvoyant le lecteur à mon article sur le « projet » et l'autonomie de l'élève⁵⁶. A cet égard, précisément, un dernier mot se rapportant à l'*autonomie*. Selon Perrenoud (point de vue que je partage) les rapports entre compétence et autonomie s'établissent dans les deux sens car la compétence n'existe que si l'acteur « *se donne une marge d'initiative et de décision, ne se borne pas à suivre des prescriptions*⁵⁷ ». C'est bien ce que nous cultivons dans le contexte de l'enseignement des arts plastiques en France (« autonomie réflexive et capacité de créer », énonçaient d'anciens programmes dès 1982) sans manquer de valoriser la pratique du recul critique.

Ajoutons que cette conscience des acquis transdisciplinaires ne saurait être dissociée de la pratique de l'auto-évaluation de l'élève en ce qu'elle favorise la *métacognition* et développe les aptitudes *méthodologiques et de rigueur analytique* en arts plastiques. Des études ont montré que dans les milieux familiaux où l'enfant est habitué à raisonner sur ses comportements « *la pratique de la reformulation [est tout à fait] essentielle dans la construction de l'intelligence : en précisant ce qu'il veut dire, en cherchant à expliciter ses intentions, ses projets, ses actes, l'enfant ne se contente pas d'acquérir un vocabulaire plus étendu, il structure sa pensée elle-même* »⁵⁸.

Ainsi est-il est clair qu'être compétent, c'est être **autonome** dans le sens d'être capable de « se débrouiller tout seul » face à la résolution d'une tâche complexe. C'est un gage d'authenticité qui m'a porté à défendre la place du « projet » en classe de 3^e, sans grand succès, semble-t-il, même si le mot a été maintenu dans les nouveaux programmes de 2008 pour le collège français. Naturellement, complexité et autonomie sont à considérer modestement à l'aune de la maturité relative de nos jeunes élèves mais, en arts plastiques, une compétence véritable n'est pas avérée si elle n'a pas pu être appréciée dans le cadre d'une démarche personnelle de création et sans relation à l'art délibérément désirée et pratiquée hors la classe.

On aura compris qu'à mes yeux l'approche « par les compétences » est une démarche essentielle, davantage encore dans le contexte des enseignements artistiques (d'ailleurs, on n'observe guère de réactions négatives en France émanant de notre milieu, tout au plus pouvons-nous déplorer que certaines évaluations se limitent encore par économie à la notation des productions plastiques). L'approche par les compétences est indispensable en art parce que c'est ainsi que l'on donne du sens et que l'on justifie en même temps la place de cet enseignement à l'intérieur du système scolaire obligatoire ; réjouissons-nous que l'accent soit enfin explicitement porté dessus dans les instructions officielles.

Voyons maintenant ce qu'il en est au plan international et quels débats (parfois très vifs) ont été soulevés à ce propos.

⁵⁵ In Gillet P., CEPEC (1991), *op. cit.*, p. 38.

⁵⁶ Gaillot B.A. (2005), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève* (article en ligne sur : aix-mrs.iufm.fr).

⁵⁷ Dans une contribution à l'O.C.D.E. datant de 1999 (citée dans la revue *Résonances*, n°1, septembre 2002, p. 16-18.), Perrenoud, avait mis en avant huit compétences qui permettent à un acteur de construire et de défendre son autonomie dans divers contextes:

1. Savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins.
2. Savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies.
3. Savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique.
4. Savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership.
5. Savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique.
6. Savoir gérer et dépasser les conflits.
7. Savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer.
8. Savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles.

⁵⁸ Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, p. 140.

Les éléments d'un débat

Force est de constater que l'approche « par compétences » a suscité de multiples réactions négatives dans les pays (Belgique, Suisse, Québec, par exemple) où elle a déjà été mise en œuvre.

On aurait pu croire que le débat relatif à la P.P.O. dans les années 70, finalement très voisin, avait suffisamment mis en lumière les limites et les risques d'un recours systématique à un prévisionnel de tâches plus ou moins bien juxtaposées, censées être certificatives mais qui se révèlent inopérantes sur le long terme⁵⁹; que la notion de compétence, désormais déconnectée du behaviorisme, était aujourd’hui perçue comme visant des activités mentales complexes garantes du savoir-agir⁶⁰ au profit d'évaluations plus soucieuses du devenir des élèves... Pourtant, la crainte inverse, celle d'une perte des contenus disciplinaires et de l'abandon des notes au profit de dispositions plus évasives évaluées sommairement, ne tarda pas à se manifester, ici et là.

En **Belgique**⁶¹, le décret dit « Missions » du 24 juillet 1997 établit explicitement l'approche par compétences au cœur de la nouvelle organisation éducative. Il en précisait les modalités ; la définition des socles de compétences ; la mise en cohérence des programmes qui devaient indiquer des contenus d'apprentissage ; la construction d'outils d'évaluation étalonnés et correspondant aux socles de compétences.

Adoptés en 1999 par le Parlement de la Communauté française de Belgique, les socles de compétences se déclinaient, dans chaque domaine d'apprentissage, d'abord autour des compétences transversales ou générales que l'enseignement dans ce domaine doit développer, puis autour des compétences disciplinaires (suivant les trois degrés de Rey).

En 2002, fut installée une commission de pilotage mettant en place des outils pédagogiques mais aussi le suivi demandé. Dès lors, les réactions furent nombreuses⁶², plaidant pour une « restauration du disciplinaire⁶³ » et titrant sur « le glas des compétences » voire « la pédagogie de l'incompétence ».

En **Suisse romande**, la rénovation de l'école primaire a débuté dans certains cantons dès le milieu des années 90, elle s'est généralisée au secondaire dans les années 2000.

Orientée vers l'évaluation des compétences (y compris sociales), les nouvelles modalités d'évaluation ont conduit au remplacement de la traditionnelle notation chiffrée par un ensemble d'appréciations portant sur les attitudes de l'élève et sur son degré de maîtrise des objectifs. L'évaluation des compétences de l'élève était traduite par une note globale donnée pour chaque discipline, note globale « *qui ne devait pas être le résultat d'une moyenne arithmétique* ».

Cette réforme a rencontré de vifs mécontentements, tous centrés sur le dossier d'évaluation. Ce que les médias ont rapidement appelé la « guerre des notes », diversement active suivant les cantons, a notamment conduit à ce que 75 % des électeurs du canton de Genève se prononcent en faveur du retour des notes et des moyennes. Actuellement, un

⁵⁹ Pour rappel : Suffirait-il seulement, avait dénoncé Hameline dès 1979 (*op. cit.*, p. 87), de les faire précéder du sésame « *être capable de* » et « *d'enfiler les perles du programme* » ?

⁶⁰ Pour une analyse plus précise de ce point, voir Meirieu Ph., *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ?* 1, Chronique sociale, Lyon, 6ème édition, 1996, p. 139-187.

⁶¹ Les éléments d'information qui vont suivre sont principalement tirés du rapport de l'I.G.E.N., *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, rapport n°0227-048, juin 2007.

⁶² On peut en retrouver la trace notamment sur le site www.enseignons.be

⁶³ Crahay M. (2006), *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, Revue française de pédagogie, n°154, p. 97-110.

nouveau *Plan d'étude romand* (PER) de plus de 500 pages est en consultation⁶⁴ auprès d'experts ; il s'efforce de concilier une désignation rigoureuse des contenus à maîtriser et la prise en compte de cinq grands champs de capacités transversales⁶⁵ qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Il propose d'ajouter aux enseignements traditionnels une « formation générale »⁶⁶ mais la relation aux disciplines et les modalités d'évaluation sont peu abordées.

Au Québec, le plan de formation de l'élève initié en 2001 s'articule autour de l'élaboration planifiée de tâches d'apprentissage et d'évaluation formative. Mis en place en 2004, le programme prône le développement d'une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage au moyen de l'autoévaluation, de l'évaluation par les pairs, de l'élaboration de portfolios. L'ensemble du processus doit concerner aussi bien les compétences disciplinaires que les grandes compétences transversales définies dans le programme de formation.

Pour ma part, j'y ai apprécié tout particulièrement la présentation visuelle des compétences visées⁶⁷, dans un cercle dont le centre est l'élève et déclinées en périphérie par disciplines, j'y reviendrai.

Les enseignants sont incités à présenter ces échelles de compétence aux élèves et à leurs familles afin que ceux-ci se les approprient et soient davantage partie prenante des apprentissages. Un premier rapport d'évaluation (août 2006) souligna cependant le malaise des enseignants à propos de l'évaluation par compétences et recommanda « *d'ajuster les outils mis à la disposition du personnel enseignant en matière d'évaluation des apprentissages, notamment en revoyant et en clarifiant les échelles de niveaux de compétence* ». Le rapport recommandait aussi le retour à la notation chiffrée, ce qui fut fait dès la rentrée suivante.

En France, les instructions de 1969 avaient aboli les compositions au profit du contrôle continu et instauré l'échelle d'appréciation à 5 niveaux (de A à E ou de 1 à 5). Plus que ses performances finales, c'était le progrès de l'élève que l'on devait repérer. Mais ceci fut peu suivi.

Récemment, plusieurs enquêtes réalisées par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) en 2004 et 2005⁶⁸ confirmèrent que les comportements d'évaluation dépendaient fortement des disciplines, « *certaines restant très centrées sur des tâches de restitution (mathématiques, sciences physiques), parfois sur des tâches de transfert de connaissances d'une situation à l'autre (langues vivantes, SVT), d'autres davantage sur des tâches de créativité (lettres, arts plastiques), de compétences transversales ou de comportements (EPS, éducation musicale)* ».

Dans le même temps, afin de tenter d'améliorer la réussite scolaire, le rapport Thélot (2004) avait mis en avant la nécessité de formaliser « un socle commun des indispensables », dont la maîtrise devait être garantie par l'école à la fin de la scolarité obligatoire.

Ce sont les finalités poursuivies qui définissaient le socle : « *les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne,*

⁶⁴ Conférence intercantionale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), PER 2008, accessible à l'adresse : <http://www.consultation-per.ch/html/Telechargement.html>

⁶⁵ *La collaboration, la communication, la démarche réflexive et le sens critique, la pensée créatrice, les stratégies et la réflexion métacognitive.*

⁶⁶ Trois grands axes ont été retenus pour organiser ce domaine : rapport à soi, aux autres et au monde. De là ont été extraits de grands enjeux tels que : *l'éducation aux médias, la santé et la prévention, l'éducation aux citoyennetés, l'éducation en vue d'un développement durable, l'orientation scolaire et professionnelle.*

⁶⁷ http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondeaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf

⁶⁸ Note DEP 04.13 décembre 2004 ; dossier n°160, janvier 2005 : *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège.*

personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit pas de contenus de programmes, mais plutôt d'éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte ».

Le rapport de l'I.G.E.N. déjà cité⁶⁹ souligne la rupture lexicale que représentait ce texte : ce qui était préalablement désigné comme des compétences (dans les documents, dans les supports d'évaluation officiels, dans les programmes) n'est plus considéré comme telles. Ces ex-compétences sont dorénavant classées parmi les capacités, ou les connaissances, voire les attitudes qui devront être acquises dans le cadre du socle. A l'inverse, le terme de compétence reste bien présent dans le texte mais, réduites au nombre de sept, les compétences du « Socle commun »⁷⁰ n'ont plus rien à voir avec les notions anciennes.

Les nouveaux programmes venant à peine d'être rédigés, on ne peut parler en France de réaction globale déjà perceptible, pourtant l'inquiétude quant aux contenus y est tout aussi présente, si j'en juge par les propos anticipateurs de S. Johsua dans les murs de cet IUFM (en 1997, car le débat n'est pas neuf) : « *l'entrée par les compétences vient apparemment réduire les difficultés [rencontrées à l'école] en écartant le plus possible la référence "disciplinaire" (...) comme, en définitive, une fois sorti du système scolaire, c'est "la compétence" qui est plutôt la manifestation socialement exigible de la maîtrise d'un domaine de pratiques, on comprend que l'on cherche, et depuis longtemps, à l'atteindre le plus directement possible (...) Ainsi donc, on évalue "explicitement" des compétences énoncées "clairement" ... mais à propos de savoirs évanescents !* »⁷¹

S'agissant des arts plastiques, certains ont pu regretter que les Arts ne soient pas directement nommés dans le « Socle » (quoique largement inclus dans le pilier 5 – *culture humaniste*). Le point de vue transversal induit au contraire des acquisitions plus larges, aussi peut-on remarquer que notre discipline apporte sa contribution à six de ces piliers. Reste à connaître comment seront présentés les livrets d'évaluation des compétences destinés, selon l'I.G.E.N., à se « substituer à terme aux habituels bulletins ».

Reprendons les principaux points soulevés et regardons désormais ceci du point de vue des arts plastiques en France.

1. La critique la plus fréquente consiste à affirmer que se référer aux compétences risque de s'opérer au détriment des savoirs. En clair, il s'agirait de faire sans nécessairement chercher à comprendre ni même à connaître : le savoir-faire, suffisante activité de surface, ne serait alors qu'un *savoir-refaire*, sorte d'habileté acquise par la répétition si ce n'est atteinte par hasard. Et puisque cela a été fait, cela signifierait que la compétence est là et vérifiée. Et peu importe de connaître davantage puisque l'on sait faire !

Naturellement, la compétence dont il est question ici ne peut se limiter à cela, tous les auteurs s'accordent pour le dire, il n'y a pas de compétence sans savoir et savoir-faire intériorisés à activer. Sinon, nous en resterions au conditionnement pavlovien ! Ceci pour le contexte général, faut-il ajouter que, dans le domaine de la création artistique, le mode répétitif confinerait à l'absurde : Warhol lui-même qui en a fait un principe artistique, n'a pas réussi à être simple « machine », et ce qui fascine précisément, comme aurait dit Duchamp, c'est la différence infra-mince, celle qui sépare deux gouttes d'eau !

⁶⁹ Rapport n°0227-048 de juin 2007, p. 16.

⁷⁰ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 publié au J.O. n° 160 du 12 juillet 2006, *B.O.E.N.* n° 29 du 20 juillet 2006, encart pages I à XV. Pour rappel, sept piliers : 1. maîtrise de la langue ; 2. langue vivante étrangère ; 3. culture scientifique et technologique ; 4. maîtrise des TIC ; 5. culture humaniste ; 6. compétences sociales et civiques ; 7. autonomie et initiative. Chaque pilier est détaillé en trois registres : « connaissances / capacités / attitudes ».

⁷¹ Tiré de l'introduction, par le mathématicien S. Johsua, au Colloque *Défendre et Transformer l'École pour tous*, IUFM d'Aix-Marseille (Ed.), Actes sur CD-Rom, Marseille, octobre 1997.

Ceci dit, inversement, on peut être savant sans être compétent. En arts plastiques, toutes les habiletés techniques, toutes les références artistiques de l'élève, de l'étudiant, de l'artiste, resteront lettres mortes si ces derniers n'arrivent pas à prendre appui sur elles afin de répondre à la demande d'un professeur, au sujet d'un concours, à telle offre de commande publique ou même à ses velléités d'expression personnelle. Connaissances et compétences ne sont pas en concurrence mais concomitantes, Bloom suffirait à le rappeler.

Cette inquiétude quant aux savoirs est éclairante. Elle nous rappelle qu'être au clair quant à la capacité de nommer précisément les acquisitions visées (connaissances *et* compétences) est vital pour le maintien de l'enseignement des arts plastiques dans le système scolaire. Nous ne devons pas oublier que cet évasif quant aux contenus a longtemps pesé négativement sur la crédibilité de notre discipline.

2. Extensivement, l'approche par compétences est parfois suspectée de laxisme, et c'est ce que révèle l'opposition farouche des familles à la suppression des notes observée dans d'autres pays. Ainsi suffirait-il de « rédiger une phrase correctement structurée », de « repérer des propriétés semblables » ou bien encore de « faire preuve d'esprit critique » et n'importeraient ni la rigueur orthographique, ni la connaissance de tels faits essentiels, ni l'exactitude des calculs ?

La compétence se satisferait-elle du superficiel et de l'à-peu-près ? La réponse est non, sauf à le vouloir ! Nommer les compétences attendues permet tout au contraire de mieux étayer les jugements. Que la « moyenne » (c'est-à-dire la moitié, voire 07/20) suffise ensuite à obtenir la certification d'un examen relève d'une décision politique que je me garderai de commenter.

Ici aussi, entendons la leçon : d'une part, conservons les notes, puisque les élèves aiment cela et parce que cela renvoie au récit du trimestre, tout en sachant qu'il ne s'agit là que d'un « passé dépassé » ; d'autre part, gardons-nous de limiter nos appréciations à des généralités, soyons incisifs quant à l'élaboration de nos relevés de compétences disciplinaires et ne refusons pas d'y adjoindre des dispositions tenant à l'attitude (sens de l'effort, curiosité, ingéniosité, souci du résultat, écoute d'autrui...).

Plus encore, nous devrons par conséquent être très attentifs dans les temps qui vont suivre, non seulement à l'évaluation des compétences de nos élèves (nous y travaillons depuis longtemps en arts plastiques et je pense que nous avons, avec nos collègues d'EPS, une bonne avance dans les conseils de classe à cet égard !), mais surtout à la formulation des futurs « livrets de compétences »⁷² dont on peut attendre le meilleur mais aussi craindre le pire.

3. Car est très souvent dénoncé, avons-nous vu, le supposé « flou » des compétences. Peut-on répondre à cette question indépendamment de chaque contexte disciplinaire ? Je ne le sais pas, sauf si le disciplinaire se trouvait mis à l'écart ! Sans doute, effectivement, l'équation pertinente peut-elle être écrite ou non, résolue avec succès ou non ; la déclinaison juste ou fausse, le verbe irrégulier conjugué correctement ou pas. Dans certains cas, performance et compétence se superposent assez bien et la réponse d'évaluation souscrit au mode binaire, du moins pour un niveau scolaire usuel.

S'agissant des enseignements artistiques, la question est fort différente et contribue, comme je l'ai soutenu dans mes écrits, à promouvoir une « didactique-critique » ou, du moins, à voir les choses avec un recul tout singulier. Ce « flou », nous sommes fondés à le revendiquer car il nous évite précisément de pratiquer une vaine activité d'évaluation qui

⁷² Pour référence, le livret personnel de compétences proposé pour tous les élèves de l'école au collège dans les réseaux ambition réussite (RAR, circulaire 2006-058 du 30 avril 2006), peu utilisé, était avant tout prévu pour être un outil de motivation de l'élève : « Ce livret permet à chaque élève de connaître son niveau de départ et les objectifs qu'il doit se fixer pour acquérir le socle commun de connaissances. L'objectif est de donner confiance aux élèves et de supprimer, par le recours à l'aide individualisée, tout redoublement. »

consisterait à cocher des items sur une grille. Effectivement, « compétences relatives à la couleur » (ou de mise en espace...) ne veut rien dire. Ce n'est que l'orientation d'une curiosité. Et ceci m'amène à préciser : s'agit-il de s'assurer que l'élève sait que $B + J = V$, qu'il sait doser ses mélanges pour obtenir soit un vert printanier, soit un vert marin, qu'il sait fabriquer n'importe quelle tonalité, approcher tout ton local, modifier ses coloris en référence à R. de Piles (*Cours de peinture par principes*, 1708) pour « persuader », accentuer une ambiance et conférer du sens ? Mais sait-il aussi presser correctement sur le corps de son tube, sait-il ranger précautionneusement ses pinceaux ? Les choisir ? Sait-il préférer judicieusement, dans telle occasion, les craies grasses à la gouache, y associer des transparences de supports ? Nous pourrions continuer longtemps ainsi car ce n'est pas tout : Mes 25 élèves vont-ils maîtriser progressivement ces pratiques (ces attentes du maître) ? Et dans le même ordre ? Pour mettre de l'ordre dans ce flou, cette confusion, vais-je devoir identifier chaque action, chaque savoir-ressource à réactiver et bâtir une séquence d'apprentissage-découverte qui en permettra l'acquisition et la maîtrise ? Ou bien, s'exprimer plastiquement est-il un tout ?

Paradoxalement, le « flou » de la compétence, et tout particulièrement dans le domaine de l'expression (saluons encore Eisner au passage), à la différence de l'école de la performance qui ne focalise que sur le résultat, le « produit attendu » (Bonniol, 1981) comme preuve de réussite, est un atout en ce qu'il oblige l'enseignant, dans chaque nouvelle circonstance, face au « fait accompli », à interroger les comportements dont il est témoin pour tenter d'inférer de quelle nouvelle acquisition l'élève s'est rendu maître, avec quel degré de conscience qu'il peut mettre en mots, et au prix de quelle prise de risque. Et c'est cette mise en mot, pour en tirer leçon a posteriori, qui va contribuer à pérenniser cette compétence, phase impérative qui associera bilan d'évaluation et métacognition.

S'agissant des enseignements artistiques, « *ce qui nous importe n'est pas tellement ce que les élèves font que ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils font* »⁷³, cette citation est pour moi fondamentale.

La clé, on le voit, se trouve dans la prise de conscience (Hameline, 1979) de la relation à établir entre performance et compétence, nous y revenons et nous nous souviendrons qu'il n'y a pas de compétence intériorisée par l'élève que ce dernier n'est pas en mesure de désigner clairement comme telle.

4. Sur un plan interne à l'enseignement des arts, il faut aussi dire un mot des différences de visées selon les pays (ceci sera précisé plus avant). Pour certains, la préoccupation est essentiellement technique, ce qui conduit à nommer « compétences » des capacités qui ailleurs ne seraient qu'habileté d'exécution ; pour d'autres (la France, notamment), la visée est davantage culturelle et d'expression personnelle, ce qui peut renvoyer à des compétences plus larges où la capacité d'initiative est valorisée : d'un côté, un répertoire de capacités à contrôler qui risque de n'être qu'une redite de l'ancienne P.P.O. ; de l'autre, peu de contrôle des acquis et un repérage se limitant aux qualités d'éveil. Comme souvent, la position optimale se trouve probablement entre ces deux extrêmes.

5. Un autre point de discussion concerne la nécessaire contextualisation de la compétence. D'un côté, on reconnaît l'intérêt de ne pas se limiter à des savoirs morts appris et restitués mais sans aucune valeur hors l'Ecole (la formulation par compétences plutôt que par contenus est censée pallier cela) ; d'un autre côté, trop aller vers l'acquisition de compétences utiles au quotidien ou à caractère professionnel peut conduire soit à se limiter aux tâches usuelles ou subalternes (« remplir un CV », disent généralement les mauvaises langues !) et

⁷³ Citation de l'Inspecteur Général français G. Pélissier lors du colloque de St Denis sur « l'artistique » en 1994, repris dans *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997), Crétel : Editions du CRDP, p. 133.

donc à une complète dévastation culturelle comme il vient d'être dit (sans obligation de mémoire et de préservation des racines, il suffit de deux générations pour rendre une population totalement inculte), soit conduire à finaliser en vue de l'insertion professionnelle, ce qu'il ne faut certes pas négliger mais qui peut aussi favoriser les tâches immédiatement productives du monde du travail, visant des réalisations bien tangibles et donc facilement (croit-on) évaluables.

Certes, l'entreprise attend de l'employé ou du technicien l'application d'un savoir instrumental dûment répertorié sans pour autant qu'il connaisse ce qui est mis en jeu. Mais reconnaissons aussi qu'aller en direction de compétences professionnelles n'interdit pas de porter intérêt à l'autonomie réflexive et à la capacité de créer ! Ici aussi, il convient d'être conscient des limites. Est-ce fatalement assujettir l'Ecole à l'entreprise ? Si l'enseignement technique et professionnel est fondé à opérationnaliser ses objectifs jusqu'à la fabrication d'un objet-produit, dans l'enseignement général où l'on forme sans produire, la tâche n'est que le *support* servant à exercer des activités de découverte et de compréhension beaucoup plus larges à partir desquelles se construisent peu à peu les compétences.

Dans le contexte des arts plastiques, *recontextualiser*, signifie instaurer des situations de pratique nouvelles (pratique ou analyse d'œuvres) où les élèves devraient se montrer apte à *mobiliser* tels acquis antérieurs et les *dépasser* : la compétence ne sera avérée que par ces réinvestissements ultérieurs. Le savoir, l'expérience, ne deviennent *ressources* que par ces transferts.

Mais au-delà, finaliser la compétence signifie aussi lui *donner du sens* vis-à-vis du monde et des aspirations des adolescents. Nulle compétence ne sera intériorisée sans trouver sa finalité dans le devenir-adulte de nos élèves.

L'approche par les compétences modifie considérablement le mode pédagogique en direction des principes constructivistes et plaide (l'ai-je souvent répété) pour une dynamique de *projet* et la pratique de *l'évaluation positive*.

Plus que jamais, il importe que les enseignants d'arts plastiques, sans se payer de mots, **se préoccupent de ce que valent leurs objectifs une fois passé le seuil de leur classe** : 1) Hors l'Ecole, ceux-ci conservent-ils du sens aux yeux de leurs élèves et de leurs familles ? 2) Ceux-ci sont-ils adaptés à la réalité du monde contemporain et à ce qu'on peut imaginer de son futur ? 3) Ceux-ci contribuent-ils, et comment, à conforter le devenir-adulte des adolescents ?

Le rapport de nos programmes au Socle de compétences, le rapport des programmes aux futurs débouchés professionnels, le rapport des enseignants aux familles et, plus quotidiennement, l'élaboration de toute séquence didactique doivent impérativement tenir compte de cela.

6. Sans doute alors faudra-t-il se garder de tout excès de pragmatisme ainsi que du caractère enchanteur de ces « nouvelles » compétences dont on vanterait naïvement les vertus universelles, « compétences UNESCO », ai-je pu lire quelque part...

Ainsi, par exemple a-t-on pu forger le néologisme de « littérisme », (né du terme anglais « literacy » : fait de savoir lire et écrire), pour désigner les compétences minimales qu'un individu doit maîtriser « *pour déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle ou professionnelle* »⁷⁴.

Se limiter demain à ce type de compétences (légitimes par ailleurs), balayant l'essentiel des savoirs disciplinaires, serait effectivement tragique mais il n'est pas, en

74 Définition parue au BOEN n°37 du 13 octobre 2005 : *Capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante. Note : Ce terme est l'antonyme d'« illettrisme », qui ne doit pas être confondu avec « analphabétisme ».*

principe, question de cela. Certes, les textes de l’O.C.D.E. insistent sur la mission de l’Ecole qui est de forger une conception humaniste de nos société, de permettre à chaque jeune de trouver sa place et de se sentir partie prenante du monde dans lequel il vit. A cet effet, il importe naturellement de cultiver les capacités d’adaptation tout en faisant preuve de maîtrise sur ces évolutions et de compréhension critique du monde qui se construit.

L’introduction au « Socle » français indique : « *Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète*

 ».

Mais, dans cette visée, donner du sens aux savoirs enseignés à l’école, en augmenter la portée au-delà de l’horizon des seules épreuves scolaires, favoriser la formation de la pensée autonome, toutes les disciplines sont appelées à y contribuer.

7. Enfin, il serait malhonnête de ne pas ajouter aux interrogations précédentes une réalité indéniable : l’approche par compétences exige du temps, augmente la charge des enseignants. La mise en grille, utilisée par plusieurs pays, est aussi impressionnante qu’elle se révèle ingérable dans une pratique hebdomadaire de l’évaluation de 500 élèves ! Ne confondons donc pas l’inventaire qui accompagne le plan de formation d’une discipline ou bien l’hypothèse didactique d’un nouveau cours et le bilan, nécessairement succinct, conservé en final. Il est donc impératif de changer nos modes de fonctionnement mais aussi d’en travailler la faisabilité.

Il faut donc nous y prendre autrement. Il faut changer de regard en privilégiant les acquisitions utiles et durables, conserver des contenus renforcés tout en élaguant les activités superflues, s’appuyer en permanence sur l’auto-suivi des élèves guidés par des objectifs clairement identifiés et partagés, construire des référentiels faciles à renseigner, mieux tirer parti des supports numériques.

Voyons auparavant comment cette nouvelle entrée fondée sur les compétences a été formalisée dans divers programmes d’enseignement artistique.

L’énoncé des compétences en arts : tour d’horizon

Comment aller plus loin dans la spécification des objectifs disciplinaires énoncés en termes de compétences ? Nous allons le voir maintenant en consultant rapidement ce qui a déjà été fait dans divers pays francophones. Entreprendre une étude comparative est difficile car les finalités respectives divergent quelque peu, rien qu’à s’en tenir à la terminologie employée pour qualifier la discipline : « éducation plastique » en Belgique ; « arts visuels et médiatiques » au Québec ; « éducation artistique » au Luxembourg ; « arts plastiques (et arts visuels) » en France…

Les programmes d'éducation plastique au secondaire pour la **Communauté française de Belgique**⁷⁵ rédigés entre 2000 et 2002 font état de compétences disciplinaires, transversales et transdisciplinaires :

Le programme du "secondaire ordinaire 1^{er} degré" (2000), présente d'abord les compétences transversales (« développement de la personnalité, accéder à la pensée formelle, compétences transdisciplinaires ») puis les compétences disciplinaires (contenus notionnels, compétences plastiques – ressemblance – cohérence – image, repères culturels) ; il est précisé en introduction (2000, p.17) :

« L'idée fondamentale consiste à ne plus considérer les programmes scolaires comme un catalogue de connaissances, de notions et de savoir-faire qu'il s'impose d'acquérir, d'assimiler et de maîtriser. Il s'agit davantage dans les perspectives du Décret-missions de dresser un inventaire :

- des instruments nécessaires à la pensée, à l'imagination créatrice et à l'action dans la perspective d'un savoir en construction permanente ;
- des compétences transversales mobilisables au sein de la discipline et d'en envisager le transfert vers d'autres domaines de la pensée ;
- des compétences qui sont particulièrement mises en œuvre dans la pratique des arts plastiques qui intègrent des savoirs minimaux ;
- des attitudes spécifiquement observables à l'intérieur de la discipline qu'il convient d'orienter positivement ».

Dans le programme 2002 pour le second degré technique, l'inventaire des « compétences terminales et des savoirs disciplinaires » s'articule autour de cinq grands objectifs : « **faire, regarder, s'exprimer, connaître et apprécier** » détaillés à leur tour en capacités transversales et capacités disciplinaires.

Voici, comme exemple, la présentation du tableau « connaître »⁷⁶.

CONNAITRE

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
Capacité à observer, comparer, analyser et conceptualiser.	C.23. Dégager les caractères stylistiques d'une écriture, d'une époque ou d'un style
Relier les phénomènes dans leur contemporanéité. Opérer des synthèses. Etablir les connexions interdisciplinaires.	C.24. Relier l'apparition ou la résurgence des formes à leur contexte historique, sociologique, psychologique, philosophique. Montrer comment elles s'y inscrivent, où et en quoi elles sont en rupture. Analyser l'interaction dynamique entre ces différentes composantes et montrer en quoi l'artiste forge, définit, voire remet en question les valeurs et la sensibilité de la culture de telle ou telle société.
Inscrire les phénomènes dans la mesure du temps et de l'espace. Relier les expressions entre elles pour en dégager le sens.	C.25.: Décrire l'enchaînement et l'évolution de la vie des formes C.26.: Comparer les œuvres du présent et du passé, dégager des correspondances et les convergences fortuites, déceler les influences, apprécier l'impact d'une œuvre à court et à long terme, prendre conscience des ruptures, donner du sens.
Exprimer sa pensée clairement pour communiquer. Apprendre à argumenter.	C.27. Tout en proscrivant le jargon, user d'un vocabulaire précis, nuancé et spécifique à l'égard des techniques employées. Préciser de cette façon la richesse de l'œuvre analysée.
Apprendre à apprendre.	C.28. Apprendre à apprendre l'histoire de l'art (usage des encyclopédies, des bibliothèques, des tables des matières, des corrélats, des cédéroms, d'Internet, etc.).
Puisez l'information à la source et l'utiliser avec rigueur. Mesurer l'écart entre production et reproduction	C.29. Favoriser la fréquentation directe des œuvres en galerie et au musée afin de les connaître dans leurs vraies dimensions spatiales et sensibles.

Le disciplinaire est ici clairement référencé au transversal, il est d'ailleurs précisé :

« Les compétences disciplinaires visent aussi à favoriser l'émergence de la pensée transversale. (...) Ainsi, par exemple, "Etablir des rapports plastiques de texture, de proportions, de formes, de volumes, de couleurs, de sons, d'intensité, de mouvement, de lumière... et articuler une production visuelle autour d'une intention formelle structurante" [C4], fera-t-il l'objet de développements variés à

⁷⁵ Notons que le premier document officiel de la communauté française Wallonie-Bruxelles faisant état d'un « socle de compétences » date de juin 1993. Il sera suivi du « Décret-missions » en juillet 1997.

⁷⁶ On trouvera l'ensemble de ces textes aux adresses suivantes :

<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/45-2000-240.pdf>
<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/186-2002-248a.pdf>

l'intérieur de plusieurs cours à caractère pratique (dessin d'après nature, formes-couleurs-matières). De même, cela fera l'objet d'une réflexion théorique à l'intérieur de cours tels que ceux d'histoire de l'art et d'analyse esthétique. On voit donc qu'un tel objectif traverse les différentes activités. (...) Si la présentation initiale des compétences terminales en forme de tableau n'a pas de caractère opérationnel direct, elle offre, par contre, le grand intérêt de relier en leur donnant du sens les programmes particuliers autour des grandes options communes ».

Fortement orientée vers les savoir-faire techniques, l'observateur constatera une certaine similitude de présentation avec les référentiels français utilisés en arts appliqués.

Le Socle de compétences pour le premier degré (2008)⁷⁷ est bâti, de même, suivant le plan suivant :

- CADRE D'INTEGRATION DU DEVELOPPEMENT ARTISTIQUE
 - COMPETENCES TRANSVERSALES A EXERCER
 - COMPETENCES DISCIPLINAIRES
 - Ouverture au monde sonore et visuel : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer
 - Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique
- (chaque capacité est ensuite détaillée dans un tableau et décrite en tâche attendue suivant trois niveaux d'exigence)

Au Luxembourg, l'éducation artistique se réfère à des contenus dûment nommés, sujets à devoirs dont les notes sont comptabilisées et insérées dans la moyenne générale. La référence aux compétences y est présente. Si l'on se réfère au *Préambule aux programmes des arts plastiques de l'enseignement secondaire (2001-2002)*⁷⁸, étaient mentionnés – outre le développement de la culture générale – le savoir-faire et les connaissances spécifiques puis les compétences dans le domaine de la création artistique, chaque item étant ensuite détaillé du plus spécifique au plus général (exemple : depuis *savoir manipuler différentes techniques, savoir appliquer (...)* jusqu'à *intuition, ingéniosité, persévérance, etc.*), ce qui ouvrait à la transversalité. En voici quelques extraits :

PREAMBULE AUX PROGRAMMES DES ARTS PLASTIQUES AU CYCLE INFÉRIEUR (extraits)

Les programmes de l'enseignement des arts plastiques (*éducation artistique et travaux manuels*) assurent un rôle spécifique dans la formation générale tant sur le plan de la dextérité, de la sensibilité et de l'intelligence bi-et tridimensionnelle que pour le développement culturel des élèves et l'application de ces connaissances dans des travaux pratiques personnels.

PROFIL DES COURS en 7e - 5e

Dès la division inférieure les programmes favorisent une ouverture sur le monde des arts plastiques par l'interaction de l'apprentissage, d'une part des notions de base de la grammaire plastique 2D et 3D, et d'autre part de l'analyse des notions en question dans des œuvres, y compris des exemples du patrimoine. Cette approche pratique des notions de base des arts plastiques se fait en vue d'applications pratiques personnelles dans des techniques graphiques, picturales et tridimensionnelles.

PROFIL DE L'ELEVE à la fin de la classe de 5e

L'élève qui arrive au terme de la division inférieure a eu une éducation artistique centrée sur la pratique.

- Cette formation de base a permis à l'élève d'acquérir un *savoir-faire et des connaissances spécifiques en matière des arts plastiques* et d'être notamment en mesure de :
 - savoir manipuler différentes techniques graphiques, picturales et tridimensionnelles dans diverses matières,
 - savoir appliquer des principes de la stylisation, des méthodes de composition et des perspectives parallèles, ceci en relation avec les notions 2D et 3D, telles les lignes, formes, valeurs, couleurs et l'espace,
 - savoir formuler et présenter une idée d'ordre plastique,
 - connaître, analyser et apprécier des œuvres, y compris des exemples du patrimoine.
- L'élève a développé des compétences stimulant la créativité, et notamment :
 - l'esprit intuitif, l'imagination et l'ingéniosité,
 - le raisonnement bi-et tridimensionnel,
 - la persévérance et la spontanéité,
 - l'autonomie de travail artistique,
 - la dextérité manuelle.
- L'initiation pratique à l'activité artistique et l'ouverture sur le monde de la culture des arts plastiques ont permis à l'élève d'élargir sa culture générale, sa sensibilisation au patrimoine et son comportement envers la création artistique.

⁷⁷ Dernier texte en référence au socle (2008) : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1658&do_check

⁷⁸ Consultable à l'adresse : http://content.myschool.lu/sites/horaires/2007-2008/html/es/branche/branche_EDUAR.html

PROFIL DES COURS en 4^e moderne

- Approche interactive de l'Histoire des Arts plastiques occidentaux du Moyen-âge au XIXe siècle et des techniques artistiques essentielles.

COMPETENCES VISEES DE L'ELEVE

- Connaissance des courants essentiels et des points forts du **patrimoine artistique** européen dans le cadre d'une **culture générale**, exigeant une interdisciplinarité avec les autres branches dans la mesure du possible.
- Préparation à une meilleure compréhension de l'art contemporain dont l'étude sera entamée en classe de 3e.
- Familiarisation avec les **techniques de base** en Arts plastiques (observation, construction, manipulation du matériel etc.).
- Initiation à la **créativité autonome** de l'élève.
- Développement du **sens critique** à l'environnement socioculturel.

Le pays étudie actuellement une nouvelle formulation inspirée de l'approche par compétences. En 2006-2007, un groupe de travail a procédé aux travaux préparatifs pour élaborer un socle de compétences pour l'éducation artistique. Une première version de ce socle pour la fin des classes de 6^e et 8^e a été développée au cours de l'année scolaire 2007-2008. En 2009, les classes de 7^e (= 6^e française) travaillent sur la base de ces socles.

« L'objet principal et spécifique de l'éducation artistique à l'école est de transmettre à l'élève une compétence complexe autour de "l'image". À travers des activités créatrices, réceptives et réflexives au sein du cours, l'élève développera une aptitude expressive individuelle qui encouragera le développement de sa personnalité ainsi que son identité culturelle ». Le modèle du référentiel du socle des compétences est défini par quatre champs d'action : « Observer / Interpréter / Créer / Refréter (Reflektieren) » mis en relation avec cinq domaines disciplinaires : « Couleur / Forme / Matière / Corps-espace / Mouvement »⁷⁹.

Extrait : Domaine de la matière

Champs d'action ↓	Connaissances et savoir-faire	Capacités
Observer	percevoir les propriétés de différents matériaux connaître et nommer les matériaux et leurs différents effets	Capable de désigner et de comparer différents matériaux
Interpréter	nommer les impressions ressenties	Capable d'analyser les matériaux, leurs propriétés et leurs effets dans l'histoire de l'art et dans différentes sortes d'images
Créer	connaissances techniques relatives au traitement de matériaux variés	Capable d'utiliser de manière ciblée différents matériaux, leurs propriétés et effets dans ses propres compositions
Refléter (réfléchir-traduire)	connaître et utiliser à des fins de communication les propriétés des matériaux	Capable de prendre des décisions fondées sur sa propre sensibilité et s'en expliquer de choisir ses matériaux spécifiques et ses propres techniques de se justifier et d'expliquer les effets de vérifier et porter un regard critique

Attitudes	Supports d'observation
Volonté de concentration et de persévérance Volonté de travailler avec soin Volonté de participation active, volonté de coopération Volonté de bien percevoir Volonté de décrire précisément Volonté de découvrir Volonté de travailler de façon autonome Volonté de débat critique volonté de tolérance aux nouvelles images	Travaux en deux et trois dimensions Etudes, ébauches Contributions écrites Carnets de croquis Démarches et procédés Portfolios Tests

(traduction B.-A. Gaillet)

⁷⁹ Consultable à l'adresse :

http://www.men.public.lu/publications/postprimaire/socles_de_competences/080908_ed_artistique/080908_competences_education_artistique.pdf

La réforme mise en place au Québec, intitulée « renouveau pédagogique », a d'abord concerné l'école primaire en 2000. Elle fut formalisée dans un programme global et ambitieux en 2001, le *Programme de formation de l'école québécoise*. La mise en œuvre de cette réforme se poursuivit logiquement au secondaire : texte officiel en 2004, et implantation à la rentrée 2005. L'application de ce nouveau curriculum doit s'étaler jusqu'en 2010.

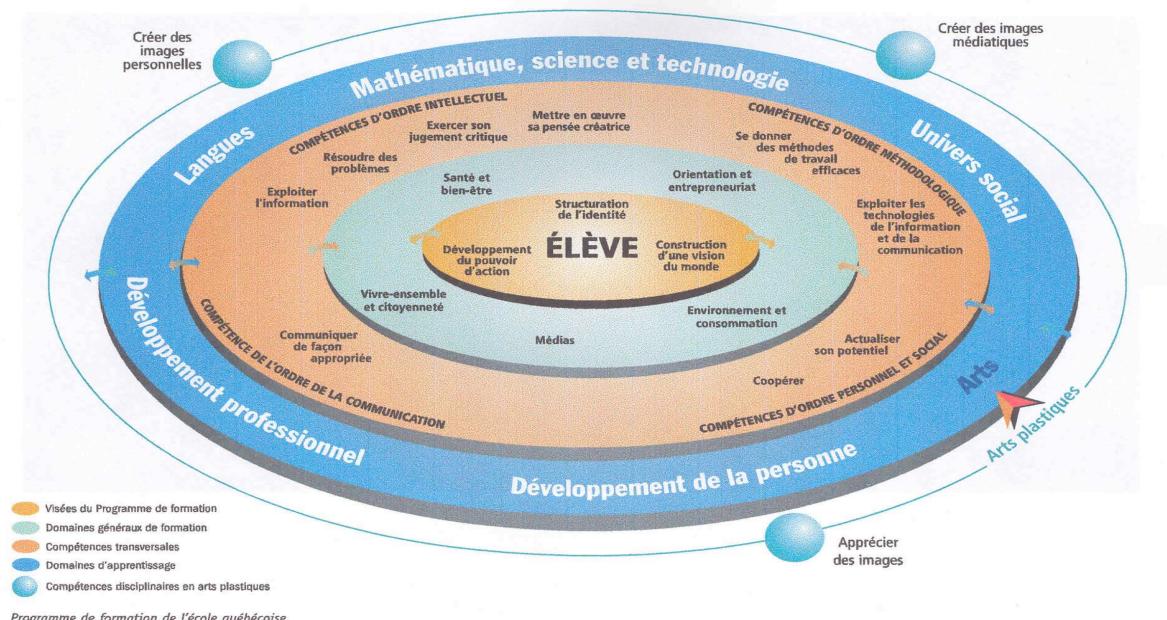
Ce programme, entièrement conçu autour de l'approche par compétences, définit cette notion comme « *un savoir-agir [Tardif] fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources* ». La notion de ressources se réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, à la multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, etc.

Le champ des compétences dites transversales fait l'objet d'une attention soutenue : le programme québécois définit quatre ordres de compétences transversales :

- les compétences d'ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice ;
- les compétences d'ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication ;
- les compétences d'ordre personnel et social : structurer son identité; coopérer ;
- la compétence de l'ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

Le schéma complet du *Programme* énonce quant à lui la structure générale des deux cycles de l'enseignement secondaire au moyen de plusieurs cercles concentriques du plus général au plus spécifique⁸⁰ :

**Apport du programme d'arts plastiques
au Programme de formation**



⁸⁰ *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation, notamment (2005) p. 401-410. De même pour le *second cycle* (2007), chapitre 8, p. 1-41.

A titre personnel, quoiqu'on puisse toujours discuter le détail de ce qui est écrit, je trouve cette présentation par orbites circulaires particulièrement bienvenue car elle explicite visuellement l'esprit systémique de l'approche par compétences :

- Au centre des préoccupations, l'individu-élève en devenir et ce qu'on vise pour lui : l'aider à structurer son identité, à construire sa vision du monde, à développer son pouvoir d'action.

- Le deuxième cercle représente les cinq « domaines généraux de formation » indispensables pour mener une existence d'adulte satisfaisante : l'environnement, la santé, l'orientation professionnelle, les médias, la citoyenneté.

- La troisième orbite est constituée des neuf compétences transversales que l'école doit cultiver, d'ordre intellectuel, communicationnel, méthodologique, personnel, soit : - exploiter l'information ; - résoudre des problèmes ; - exercer son jugement critique ; - mettre en œuvre sa pensée créatrice ; - se donner des méthodes de travail efficaces ; - exploiter les TIC ; - actualiser son potentiel ; - coopérer ; - communiquer de façon appropriée.

- Ces compétences sont activées dans cinq domaines d'apprentissage se déclinant en vingt programmes disciplinaires (sciences, langues, etc., ainsi que celui des « arts » comportant arts plastiques, musique, art dramatique et danse).

Dans ce visuel gravitent ainsi autour de l'élève, du plus spécifique au plus général, toutes les ressources qui donneront matière à construction de compétences avec pour visée centrale le devenir-adulte de l'élève. Partir du centre, c'est voir en périphérie ce que chaque discipline peut apporter ; partir d'une discipline, c'est la situer dans un ensemble et réinterroger ses contenus pour vérifier que ceux-ci contribuent bien à étayer les grandes visées placées au centre.

Enfin, donc, sur l'orbite satellitaire la plus extérieure, les disciplines. Dans le programmes d'arts plastiques, les « relations avec les compétences transversales » sont d'abord explicitées point par point avant que soient annoncés les trois secteurs de compétences disciplinaires à travailler : - créer des images personnelles ; - créer des images médiatiques ; - apprécier les œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine. Les attentes dans ces trois secteurs sont enfin détaillées et pourvues de critères d'évaluation, par exemple⁸¹ :

COMPETENCE 1 : CREER DES IMAGES PERSONNELLES

Exploiter des idées en vue d'une création plastique

- S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux idées, aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite
- Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées de création en images • Sélectionner des idées et anticiper son projet de création

Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique

- Expérimenter des façons de matérialiser ses idées • Mettre à profit sa mémoire des gestes transformateurs et sa connaissance du langage plastique • Choisir les gestes et les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention de création • Développer des modalités d'utilisation de ces gestes et de ces éléments

Structurer sa réalisation plastique

- Réinvestir le fruit de ses expérimentations • Mettre en forme les éléments matériels et langagiers et les organiser dans l'espace
- Examiner ses choix matériels et langagiers au regard de son intention de création • Procéder à des ajustements en fonction de ses choix artistiques • Raffiner, au besoin, certains éléments

Rendre compte de son expérience de création plastique

- S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

(...)

⁸¹ Liens vers les programmes du Québec, enseignement secondaire en art :

Premier cycle = http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFI/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf

Second cycle = http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8c-pfeq_artplast.pdf

COMPETENCE 3 : APPRECIER LES ŒUVRES D'ART

Analyser une œuvre ou une réalisation

- S'imprégner de l'œuvre ou de la réalisation et y repérer des éléments matériels et langagiers • Dégager des éléments signifiants à partir de critères variés • S'il y a lieu, à l'aide de l'information mise à sa disposition, repérer des aspects historiques
- Établir des liens entre ces éléments

Interpréter le sens de l'œuvre ou de la réalisation

- Repérer des éléments expressifs et symboliques et établir un rapport avec l'effet ressenti • Mettre en relation les éléments retenus

Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

- Revoir son interprétation préalable de l'œuvre en fonction de son contexte historique • Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et communiquer son point de vue

Rendre compte de son expérience d'appréciation

- Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés

En Suisse, Le nouveau *Plan d'étude Romand* (2008) prend en compte cinq grands champs de Capacités transversales qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Ce choix définit les contours de diverses aptitudes fondamentales, lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité. L'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq Capacités transversales, les deux premières plutôt d'ordre social et les trois dernières plutôt d'ordre individuel.

- *La collaboration*
- *La communication*
- *La démarche réflexive et le sens critique*
- *La pensée créatrice*
- *Les stratégies et la réflexion métacognitive*

Les « enseignements/apprentissages » pour l'ensemble de la scolarité obligatoire se rapportant au domaine « Arts » du PER (dont l'offre varie selon les cantons) sont structurés par quatre thématiques : *expression / perception / techniques / culture*⁸².

EXPRESSION ET REPRÉSENTATION	PERCEPTION	ACQUISITION DE TECHNIQUES	CULTURE
A 11 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques	A 12 Mobiliser ses perceptions sensorielles	A 13 Explorer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 14 Rencontrer divers domaines et cultures artistiques
A 21 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques	A 22 Développer et enrichir ses perceptions sensorielles	A 23 Expérimenter diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 24 S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques
A 31 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques	A 32 Analyser ses perceptions sensorielles	A 33 Exercer diverses techniques plastiques, artisanales et musicales	A 34 Comparer et analyser différentes œuvres artistiques

Chacun de ces points est ensuite détaillé en trois parties : *Progression des apprentissages* (pour chaque niveau de classe) / *Attentes fondamentales* (capacités indicatrices) / *Indications pédagogiques*. L'apprentissage de techniques et de méthodes d'analyse est prédominant.

⁸² Pour le détail, se reporter à : http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/Arts_commentaires_generaux.pdf

En France, les programmes pour le collège de 1998 (classe de 3^e) énonçaient enfin les acquisitions attendues en termes de « connaissances et compétences ». Toutefois, dès 1996 (classe de 6^e), les objectifs généraux, au-delà de ‘sensibilité-intelligence’, traçaient trois grands axes : - *la pratique* ; - *la culture artistique* ; - *une dynamique de questionnement*.

Le programme en vigueur pour le second cycle (2000) indique clairement : « *les objectifs de cet enseignement sont d'expression, de culture et de réflexion critique* ». Il conclut le texte de chaque niveau de classe en établissant 5 catégories de « compétences attendues » – *techniques – artistiques – culturelles – méthodologiques – comportementales* – renseignées par l’énoncé de plusieurs capacités indicatrices.

La promulgation du « Socle commun » par le décret de juillet 2006 ne fait donc que conforter des habitudes de travail déjà installées pour ce qui est des arts plastiques.

Pour autant, la présentation française du Socle ne s’exprime qu’au travers de catégories très larges ou piliers⁸³, à charge ensuite pour chaque discipline de reformuler ses visées de telle sorte qu’elles soient conformes au cadre général.

De nouveaux programmes pour le collège ont été rédigés en 2008, je ne les commenterai pas plus avant sur notre territoire où ils sont relayés par un dispositif de formation continue des enseignants. J’invite le lecteur étranger désirant retrouver les détails de ce texte à se reporter en note de bas de page⁸⁴.

GRANDES COMPOSANTES	COMPETENCES SPECIFIQUES
composante pratique	- De maîtriser des savoirs et des savoir-faire préparant l’émergence d’une expression plastique ; - De posséder des moyens pour une expression personnelle épanouie et diversifiée dont l’exigence artistique est perceptible.
composante culturelle	- De posséder les connaissances nécessaires pour identifier et situer dans le temps les œuvres d’art, - D’être ouvert à la pluralité des expressions dans la diversité de leurs périodes et de leurs lieux.
composante méthodologique	- D’utiliser quelques outils d’analyse afin de comprendre le sens des œuvres plastiques, des œuvres architecturales et celui des images de toutes natures, qu’elles soient de statut artistique ou non-artistique. - De structurer et de réinvestir leur expérience du monde visuel et de ses représentations symboliques.
composante comportementale (et attitudes)	- D'accéder à une autonomie dans leur jugement esthétique ; - D'être ouverts à l'autérité et responsables devant le patrimoine artistique.

Le programme pour chaque niveau de classe est conclu par un chapitre explicitant les « compétences attendues ». Ainsi, par exemple, pour la classe de 4^e :

Les élèves ont acquis une expérience artistique suffisante pour :

- Elaborer des plans et les monter en séquence, évaluer le degré de virtualité des images, différencier et utiliser des images uniques, sérielles ou séquentielles et utiliser, de façon pertinente, le vocabulaire technique, analytique et sémantique des images ;

Ils ont acquis une compétence numérique qui leur permet :

- D’exploiter les appareils à des fins de création et de diffusion, d’utiliser quelques fonctions avancées de logiciels, de faire des recherches avancées sur Internet et partager des données.

Ils ont acquis une culture artistique prenant appui pour partie sur l’histoire des arts, qui leur permet de :

- Saisir les enjeux des dispositifs de présentation, diffusion et perception des images, citer des œuvres qui questionnent le rapport des images à la réalité, situer les images dans leur réalité temporelle, géographique, sociologique au regard de repères culturels communs ;

⁸³ On pourra trouver l’état actuel de la réflexion sur le livret de compétences ainsi que les grilles se rapportant aux sept piliers à l’adresse : http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm

⁸⁴ http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf

- Différencier images matérielles et immatérielles ; uniques et reproductibles ; distinguer et utiliser et nommer divers médium : photographie, vidéo, peinture, dessin, gravure, infographie, connaître les principaux termes du vocabulaire spécifique de l'image ;
- Décrypter certains codes des images et les utiliser à des fins d'argumentation.

Ils ont un comportement autonome et responsable qui leur permet de :

- Prendre des initiatives, organiser et gérer un travail, savoir travailler en équipe, conduire un petit groupe ;
- Faire preuve de curiosité envers l'art sous toutes ses formes ;
- Participer à une verbalisation, écouter et accepter les avis divers et contradictoires, argumenter, débattre, contribuer à la construction collective du sens porté par les réalisations de la classe ou des œuvres.

Ces compétences s'acquièrent dans des situations sollicitant sans cesse action et réflexion, dans l'articulation d'une pratique artistique et la construction d'une culture.

Il reste cependant de la responsabilité des enseignants français de se doter des outils personnels de contrôle de ces compétences, séquence après séquence, ainsi que (dans l'attente de livrets normalisés ?) pour ce qui est des bilans avec l'élève et à destination des familles.

Comment s'y prendre ?

Entrer par les compétences signifie ne pas se satisfaire de mesurer l'apprentissage par la reproduction et le perfectionnement d'un savoir-faire.

Entrer par les compétences consiste à viser le développement de la capacité à affronter des situations « complexes » qui, pour nous en art, sont principalement des situations d'expression fondées sur la prise d'initiative (autonomie réflexive et capacité de créer).

Au-delà, entrer par les compétences, c'est viser le développement d'aptitudes pour le long terme, « pour la vie ».

1. Décider d'une leçon, élaborer un dispositif didactique, c'est donc d'abord se demander : « *en quoi ceci peut-il être utile ; en quoi ceci pourra-t-il aider à "faire face aux défis de la vie"* (OCDE) ? », si je peux m'autoriser ce raccourci radical⁸⁵.

Aucun cours n'a de sens si l'enseignant n'est pas capable de répondre à cette question. Par delà les programmes, la première question est celle de la **légitimité**.

Le bien-fondé des intentions étant vérifié, il convient d'identifier les catégories de **circonstances** où, dans le cadre et dans l'au-delà d'une « situation de pratique », ces compétences pourraient avoir à intervenir, gagneraient à être mobilisées.

Ensuite, la réflexion de l'enseignant doit conduire à choisir parmi les différents **dispositifs** possibles celui qui semble le plus fécond et le plus apte à susciter l'intérêt de l'élève puis à élaborer la formulation de la proposition qui va impulser la tâche demandée, chacun, en France, sait aujourd'hui ceci.

Lors de cette phase, le travail est alors double. D'une part, l'enseignant doit mettre au clair du mieux qu'il peut les **objectifs de réalisation** (les consignes et contraintes d'accompagnement) de telle sorte que l'élève comprenne immédiatement ce qui lui est demandé de faire, parfois sur le mode de la compétition. D'autre part, il établira pour lui-même un aperçu aussi exhaustif que possible des savoirs et savoir-faire qu'il espère voir réactiver dans la pratique ainsi que ceux qu'il espère voir se construire par le fait de l'expérience ou mieux encore grâce aux prises d'initiative opérées ici ou là. L'intérêt de l'approche par compétences est qu'elle entend d'emblée que ces ressources seront multiples et

⁸⁵ Lorsque je formais les professeurs stagiaires, je leur posais souvent cette question au sujet du travail prévu pour les élèves : « *De quel droit vous autorisez-vous à leur faire faire cela ?* »

diversifiées. Ces « acquisitions visées »⁸⁶ qui constituent l'hypothèse didactique de l'enseignant sont à établir avec l'aide des programmes ou des catégories comportementales déjà préparées. Elles constituent les *objectifs d'apprentissage* de la séquence.

L'authenticité de l'approche par les compétences repose précisément sur la séparation de ces deux catégories d'objectifs : il y a la pratique et l'au-delà de la pratique. L'élève vise les objectifs de réalisation qui le guident pour produire ce qui est attendu, tentant parfois de se surpasser (et il s'inquiète de « ce qui va compter »). Il doit utiliser de lui-même ses moyens, quitte à les forger dans l'action. J'avais par le passé utilisé l'expression « objectif de substitution » pour décrire le fait que l'élève ici n'est pas guidé par un objectif de maîtrise préalablement nommé comme il peut l'être dans l'enseignement professionnel.

C'est au moment du bilan, en parlant sur ce qui vient d'être fait, que les élèves vont prendre conscience de ce qui a été vécu, découvert, réussi, et entrer dans une phase de compréhension : l'au-delà de la pratique⁸⁷, c'est l'accès aux questions de l'art, l'accès à la compréhension des enjeux. C'est à ce moment que le recours au mot « compétence » prend tout son sens.

2. S'agissant maintenant de faire le bilan de ce qui vient d'être vécu, il convient donc de ne pas confondre l'évaluation d'une production (la tâche) et l'évaluation de l'élève (ce qu'on peut inférer de ses compétences). Tous les chercheurs signalent qu'il est très difficile de connaître les opérations mentales réellement activées durant une activité de fabrication et le temps de réflexion qui peut lui succéder. Certes, l'élève a bien eu recours à des connaissances et des savoir-faire repérables (d'autant plus facile lorsqu'il s'agit de l'objet visuel) ou bien, en tout cas, il s'est bien débrouillé...

On comprend bien, alors (les professeurs d'arts plastiques français sont désormais formés à cela), que le constat portant sur les qualités de l'objet fabriqué n'est pas suffisant, ni comme preuve d'acquisitions réelles et durables, ni comme but puisque nous visons aussi l'accès à la compréhension des choses de l'art. C'est pour cela que l'approche par les compétences ne peut s'opérer sans phase de verbalisation où l'élève non seulement décrit mais argumente sa démarche, commente celle d'autrui, etc.

La place manque ici⁸⁸ mais, travailler par compétences, c'est impérativement mettre en place un dispositif d'auto-évaluation, une phase de dialogue métacognitif et privilégier des propositions qui se situent au plus près de la situation de projet ; se soucier enfin de la manière dont on va garder trace des acquis.

Depuis la généralisation du cours par proposition ouverte, l'objectif n'étant plus la maîtrise d'un seul savoir-faire manuel (ou « plastique ») mais aussi un « au-delà de la pratique », trois conséquences s'imposent, nées de l'inversion du schéma didactique. La première est que, nous situant dans un dispositif d'expression où la production de l'élève est imprévisible, nous ne pouvons tirer leçon que de ce qui vient d'être produit. L'évaluation (le bilan) est donc de ce fait un des moments privilégiés de l'enseignement⁸⁹, « intrinsèquement lié au cours » (pour reprendre la formulation française de 1996) et c'est là que la « métacognition⁹⁰ » se révèle essentielle.

Etre capable de juger du résultat, c'est déjà comprendre ce qui était en jeu, mais c'est aussi avoir prise sur la démarche qui a conduit à ce résultat. Développer la faculté

⁸⁶ Voir documents en annexe de la dernière partie.

⁸⁷ Gaillot B.A. (1998), in *Pratiques et arts plastiques*. Rennes : Presses Universitaires, p. 187.

⁸⁸ Ceci fut largement détaillé dans mes divers écrits ! Se reporter en bibliographie.

⁸⁹ Gaillot B.A. (1991), « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 294, mai 91, p. 24-25.

⁹⁰ En référence à l'américain J.H. Flavell qui créa le terme en 1976 dans un article sur le développement cognitif : il s'agit d'exercer un retour réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage... lire en particulier B. Noël, *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck, 1991, p. 19-21.

métacognitive est aujourd'hui désigné comme un objectif majeur de toute formation, donc de toute évaluation. Pour M. Grangeat⁹¹, la métacognition sert

- à construire des connaissances et des compétences avec plus de chances de réussite et de transférabilité ;
 - à apprendre des stratégies de résolution de problèmes ;
 - à être plus autonome dans la gestion des tâches et dans les apprentissages.

Si l'on admet qu'une grande part de l'expertise plasticienne se construit par l'expérience, on considérera extensivement qu'il y a métacognition en arts plastiques chaque fois que l'élève est en mesure non pas de décrire sa démarche mais de l'expliciter, c'est-à-dire de relier par une opération logique et critique le choix de ses moyens à ses intentions d'expression et ainsi de prendre conscience de la dynamique procédurale qu'il a engagée pour mener à bien son idée.

J'ai beaucoup écrit, mille arguments à l'appui, sur la nécessité de mettre l'élève en situation de conforter peu à peu son accession à l'autonomie et défendu l'idée du « **projet** » en classe de 3^{ème}, je n'y reviens pas ici, sauf pour affirmer qu'il n'y aura pas de compétence authentique tant qu'elle n'aura pas été confirmée dans une situation d'action autonome dont l'élève a conscience.

3. L'oral ne suffisant pas toujours pour ancrer les acquis, il semble nécessaire de se doter des **outils** qui vont permettre, au-delà de la production plastique et des événements vécus en classe, de contrôler ces compréhensions, ce qu'il en reste à plus ou moins long terme. Aujourd'hui, les enseignants d'arts plastiques français sont de plus en plus nombreux à accompagner leurs cours de fiches-projets, de questionnaires divers, de fiches d'auto-évaluation avec recherches de mots-clés, de jeux rapides qui ne sont pas des interrogations écrites et où l'élève répond par quelques mots ou bien en cochant des cases ou en reliant des items. Sont fréquemment distribués aussi des documents de synthèse avec parfois en vignettes quelques travaux d'élèves de la classe et les œuvres d'art rencontrées à cette occasion. On est en droit d'espérer que l'outil numérique, de plus en plus partagé, sera rapidement en mesure de faciliter et de développer ces pratiques.

4. Afin de mieux comptabiliser les acquis, il importe aussi que les enseignants se dotent de **grilles d'évaluation adaptées**, on ne peut plus se contenter d'aligner des chiffres! Ce qui nous intéresse, ce sont les compétences acquises pour le long terme et, si j'osais une formule, je dirais que ce changement d'optique invite au basculement du format vertical du cahier de notes vers le format à l'italienne. Par le passé, les pages de ce carnet étaient composées d'une suite de noms d'élèves face à une série de colonnes qui archivaient les notes aux devoirs et leçons et s'achevaient généralement par la « moyenne », chiffre qui permettait ensuite de faire d'autres moyennes, la moyenne de la classe ou bien la moyenne « de l'élève », toutes disciplines « confondues », s'autorisera-t-on à dire, car n'est-on pas ainsi dans la plus grande des confusions ?

Si l'on entreprend maintenant de prolonger vers la droite la série des colonnes de notes (nécessaires) par d'autres colonnes correspondant aux connaissances et compétences des

⁹¹ Grangeat M. et Meirieu P. (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF, p.27.

programmes (et des visées éducatives au sens plus large, des attitudes...), une croix étant seulement apposée lorsque le professeur a acquis une certitude concernant l'item en question, il devient évident que cette constellation de croix (dense ou clairsemée...) dresse un portrait beaucoup plus précis du comportement de l'élève et de ses aptitudes que les notes. Les chiffres des travaux ou leçons ne sont plus que la trace d'un passé révolu alors que ces croix, décernées à bon escient, sont tournées vers le futur.

Ce relevé du professeur gagne naturellement à être accompagné du relevé de l'élève où celui-ci s'auto-évalue. Il faut s'en tenir au plus simple : l'acquisition est / *à peine / en partie / largement / intérieurisée* (par exemple). Travailler à une mise en forme à la fois précise et ludique me semble être du plus haut intérêt, ainsi que dans sa transcription aux familles. Ceci, indépendamment de tout éventuel « livret de compétences » officiel.

Comme l'indique le rapport I.G.E.N.⁹² largement cité dans ma présentation, il convient bien, dans un premier temps, de « *toujours porter l'attention vers l'acquisition de connaissances, de "capacités" que l'on pourrait qualifier d'élémentaires (qui sont souvent des habiletés ou des savoir-faire immédiats), de procédures, sans laquelle aucune construction de savoirs n'est possible. Ces ressources primaires, indispensables, doivent être enseignées et certainement évaluées. Cela signifie-t-il qu'elles doivent être toutes systématiquement évaluées pour elles-mêmes et que leur niveau de maîtrise doit figurer en tant que tel dans un livret-bilan ? (...) Cette exhaustivité n'a évidemment guère de sens dans le cadre d'un bilan de connaissances et de compétences qui ne peut se transformer en un "catalogue" de ressources à valider. L'évaluation des compétences suppose donc obligatoirement un choix (...) et nécessite une gradation dans les types de compétences* ». Le rapport ajoute : « *Concernant le cas particulier de la communication aux familles, ce livret ne peut être qu'une reconstruction, une sorte de récapitulation d'une sélection d'acquis des élèves à partir d'une prescription : les compétences attendues des élèves à certaines étapes de leur scolarité* ».

5. Quels que puissent être ce ou ces futurs livrets dans le secondaire, l'essentiel est ce que l'élève s'est réellement approprié. L'aspect symétrique consiste donc à s'interroger sur la manière dont l'élève peut garder trace de ces acquis. Une bonne question consiste à nous demander ce que l'élève est en mesure de rapporter à la maison : « voici ce que j'ai fait et ce que j'ai découvert ».

C'est là que nous retrouvons la question du *cahier* pensé comme « carnet de bord », comme « **journal** » accompagnant l'élève et pouvant recueillir la mémoire de diverses expériences menées par la classe et par l'élève en particulier (recherches, esquisses, photos des travaux réalisés, vocabulaire, références artistiques...), accompagnement qui peut aujourd'hui revêtir une forme **numérique sur DVD**. Cahier numérique, donc, l'idée n'est pas nouvelle (le « dossier de recherches personnelles ») et présente un caractère fort avancé dans la recherche canadienne, par exemple, sous la dénomination « **portfolio** ». Nos collègues plasticiens du Québec y ont déjà largement recours⁹³. Le but est de faire en sorte que l'élève porte une meilleure attention à ses acquisitions, qu'il puisse se penser dans une démarche (une durée) d'expériences et de découvertes, c'est d'une certaine manière donner corps à ce qui a été construit et, en arts plastiques, conserver les traces visuelles de ce qui a été élaboré. Ce type de dispositif met ainsi doublement l'accent sur les *compétences-processus* et renvoie à des notions maintes fois valorisées en ce dossier : l'*auto-évaluation* et la *métacognition*. De

⁹² Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis (2007), *op.cit.*

⁹³ Monière F., « La voie artistique, un projet pédagogique intégrateur » in Gagnon-Bourget F. et Joyal F. (2000), *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario, p. 115.

nombreux auteurs⁹⁴ préconisent des éléments de commentaire auxquels nous sommes déjà habitués, notamment :

1. dire pourquoi j'ai jugé important de la sélectionner ici ;
2. dire comment je m'y suis pris pour réaliser ce travail ;
3. dire ce que j'ai appris à cette occasion.

Par le passé, j'ai beaucoup valorisé le portfolio. Le portfolio est ainsi à la fois un instrument de formation comme il vient d'être dit mais aussi d'évaluation en ce qu'il contient des pièces qui sont les témoins des connaissances, des habiletés et des compétences acquises mais également, par la manière dont les éléments sont présentés, de la perception que l'élève en a.

Entrer dans la formation « par les compétences » est un tout. Et à mes yeux, cela doit conduire jusqu'à cette dernière étape, seule garante de réelles appropriations. Au-delà, la question du long-terme est une question d'appétence, que l'enseignant aura pu faire naître ou pas mais ce qui précède aspire à y contribuer.

6. Il serait incomplet de conclure ce propos sur l'approche par compétences sans dire mot de **l'évaluation positive**. Contrairement à l'évaluation classique qui fonctionne souvent par retrait de points au regard de ce qui n'est pas maîtrisé, s'interroger sur les compétences acquises oriente davantage vers le potentiel capitalisé, valorisant ce que l'élève est capable de faire. S'il est naturellement légitime dans une phase formative de repérer les manques afin de s'employer à consolider les acquis de l'élève sur autant de points que de possible, vient ensuite le temps où l'essentiel consiste à savoir sur quoi l'on peut s'appuyer pour réussir dans la vie. De sorte que, pour en rester ici au terrain des arts plastiques, si nos impératifs sont d'abord effectivement de nous intéresser aux acquisitions disciplinaires stabilisées – connaissances et compétences – et de les contrôler, nos préoccupations doivent impérativement s'élargir vers deux directions :

Ce qui relève de la construction de la personne adulte : ainsi, qu'en est-il, certes, de la curiosité et de l'intérêt suscités pour l'art (par exemple), mais qu'en est-il aussi des acquisitions transversales développées (maîtrise de la langue dès les petites classes, esprit d'analyse, esprit critique et rigueur de raisonnement, aptitude à bâtir et mener un projet jusqu'à son terme, attitude ou implication citoyenne...) ? Alors que les notes ne réfèrent qu'au jeu scolaire, aborder les dispositions d'un élève par les compétences éclaire très favorablement le dialogue enseignant-parents.

Ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie : en quoi ce qui a été vécu et produit en arts plastiques peut-il aider à se construire un futur ? Pratiquer une évaluation positive dans une approche par compétences, c'est s'efforcer de relever les circonstances où l'élève réussit (et ses aptitudes en termes de sérieux, d'intuition, de persévérance, de minutie, mais aussi d'assimilation, d'auto-analyse et de remise en question, par exemple), c'est mettre en lumière la part d'excellence que chacun possède en lui-même. Car contribuer à ouvrir des perspectives d'avenir pour nos élèves, n'est-ce pas une des tâches les plus essentielles assignées à l'Ecole ? Et ici l'observation et la parole de l'enseignant d'art, dans une approche ainsi conduite et argumentée, peut s'avérer du plus haut intérêt.

Ainsi présentée, l'approche par compétences reliée aux grandes visées d'un « socle commun » ne remet pas en cause les contenus disciplinaires mais, tout au contraire, en prolonge les exigences dans une cohérence systémique qui impose d'en interroger la validité sur le long terme mais aussi, au-delà des murs de l'école, quant au *devenir-adulte* des êtres en formation qui nous sont confiés.

⁹⁴ Paris S.G. et Ayres L.R. (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck, p. 94.

Le relevé des compétences : quels outils ?

L'examen des présentations de la discipline dans plusieurs pays a montré un enchaînement général des objectifs du spécifique au transversal ou inversement. En France, si certains enseignants ont regretté que les Arts ne constituent pas l'un des piliers du « Socle », il apparaît vite que les arts plastiques, tout au contraire, contribuent à tous les items (pas seulement 5 et 7 ; et le 2 au sens large), même si la relation aux dispositions transversales est peu abordée. Pour autant, ces grands cadres n'exonèrent pas d'une définition encore plus pointue des compétences attendues sur le terrain, pour chaque niveau et pour chacune des séquences d'apprentissage.

Résumons d'abord les enseignements qui semblent pouvoir être dégagés de l'examen des diverses « approches par compétences » évoquées ici ainsi que des débats qu'elles ont déjà contribué à soulever. Quelles leçons pouvons-nous retenir ?

- Nous devons être conscients de la polysémie du mot « compétence », celle-ci pouvant tout aussi bien désigner un simple savoir-faire bien maîtrisé qu'une disposition de haut niveau permettant de faire face à toute situation inédite. Au niveau scolaire, cela veut dire savoir faire la différence entre le « savoir-refaire » et le « savoir-agir-seul ».
- Une compétence peut être disciplinaire, interdisciplinaire, trans-disciplinaire ou carrément générale. Ne travailler que les compétences disciplinaires serait sans écho hors la classe ; se référer trop exclusivement à des compétences transversales ferait courir le risque d'un grave appauvrissement culturel.
- L'approche par les compétences inquiète les familles qui craignent une perte des contenus. Nous devons rédiger nos relevés de compétences de telle sorte qu'ils soient perçus tout au contraire comme un surcroît de rigueur dans le contrôle des acquisitions.
- Il n'existe de compétences que mise en situation, aussi devons-nous encourager les élèves à les identifier puis à les réinvestir de leur propre initiative dans de nouveaux contextes. Cela signifie accorder un fort crédit aux démarches de projet ainsi qu'au fait que l'élève doit pouvoir apprécier l'enrichissement de ses acquis et les donner à voir : je plaide depuis plusieurs année pour la piste du portfolio numérique.
- L'intégration d'une compétence ne saurait être durable si elle n'est pas ressentie par l'élève comme nécessaire au regard du monde dans lequel il est appelé à vivre. Toute approche par les compétences (et donc toute rédaction de programme) doit se fonder sur l'examen de la réalité contemporaine et reposer sur des objectifs pertinents. Ceci se rapporte à la légitimité de nos cours.
- L'approche par les compétences est une tentative instaurée en de nombreux pays afin de mieux préparer à la vie adulte, à l'insertion sociale et professionnelle, aussi devons-nous garder ce lien à l'esprit lors de chaque bilan à destination des élèves et des familles.
- Enfin, il faut travailler à l'ergonomie des nouveaux outils d'évaluation de manière à ne pas alourdir la tâche des enseignants. Cela concerne, d'une part, l'auto-évaluation des acquis de chaque séquence d'apprentissage dont il faut confier la charge aux élèves eux-mêmes ; d'autre part, la forme à donner aux documents de bilan annuel en version enseignant *et* en version familles.

Un premier travail se rapporte à la mise en forme du **tableau de compétences**. Nous avons pu constater combien les différences étaient grandes d'un pays à l'autre. Différents aussi, ce qui se rapporte au plan de formation de l'année et ce qui se comptabilise à l'issue d'une séquence d'apprentissage. Voyons d'abord la présentation des objectifs annuels. Ceux-ci peuvent être énoncés de plusieurs manières :

1) La première présentation, sans doute la plus simple, consiste à suivre le programme au plus près de ses contenus, chaque élément étant ensuite prolongé par une capacité (à activer puis à contrôler). Nous avons vu que cette mise en forme, certes facile à utiliser par les enseignants, favorise principalement les « micro-compétences », le savoir-refaire et le savoir-appliquer.

2) Inversement, une autre présentation consiste à partir des grandes catégories de compétences transversales, garantes de la logique systémique du plan général, pour décliner ensuite les compétences disciplinaires y renvoyant. Le procédé semble séduisant si l'on sait éviter toute phraséologie généraliste et toute tentation de mettre des contenus en conformité par un simple jeu d'écriture !

3) Une autre entrée consiste à partir des buts que la discipline s'est fixés et à chercher ce que peut signifier construire des compétences suivant chacun de ces axes. C'est la démarche que j'ai défendue dans mes écrits. Sachant que « l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique en relation à la culture artistique », les compétences disciplinaires peuvent être référencées à la *pratique*, à la *culture* ainsi qu'à l'activité de réflexion mettant en *relation* ces deux pôles. Le développement d'attitudes étant alors considéré comme plus-value. Le programme français pour le collège (2008) isole quatre composantes : *pratique, culturelle, méthodologique, comportementale*.

4) On peut aussi partager la présentation en davantage de domaines, suivant les principales catégories d'actions représentatives du champ disciplinaire : *regarder, reproduire, imaginer, analyser-critiquer, se référer à...*

5) Plus concrètement encore, les compétences étant à activer et à construire à l'intérieur du système scolaire et à l'occasion de séquences didactiques bâties à cet effet, les enseignants peuvent avantageusement se représenter les compétences à vérifier en suivant la chronologie de la séquence (*comprendre une demande, élaborer un dispositif...*) ... à condition que cette succession d'actes soit affranchie du seul savoir-faire immédiat pour être inférée à l'aune de compétences méthodologiques et d'attitudes plus générales qui transcendent la seule activité scolaire.⁹⁵

Je continue à penser avec le recul du temps que l'approche n°3, préconisée dans mes écrits et dans mes cours jusqu'à l'agrégation, reste la mieux adaptée à l'élaboration *courante* d'une séquence d'enseignement (la « fiche de cours » énonçant *a priori* les « connaissances et compétences visées »). En revanche, s'agissant de la mise en forme des programmes ou bien encore du bilan annuel d'acquisitions, il est plus difficile de se prononcer d'autant plus que cela doit impérativement coïncider avec la structure du Plan national (c'est la dimension politique de « l'approche par compétences », notamment européenne où les grands objectifs de formation de la personne s'avèrent de bons repères). Il importe cependant, tant par rigueur

⁹⁵ Ceci renvoie aux documents suivants : 1) Suisse, PER 2008 ; 2) Belgique 2002, IPR Rennes 2005 ; 3) France 2008 ; 4) Québec 2005, Luxembourg 2008 ; 5) IPR Lille 2004, Nantes 2005.

intellectuelle que pour en faciliter la compréhension par les familles, que soient identifiés séparément les apprentissages maîtrisés, les compétences disciplinaires avérées, les compétences générales et les attitudes censées être intégrées.

Avant d'aborder l'opérationnalisation des objectifs d'une séquence, rappelons le travail didactique associé à une approche par compétences. Il faut :

- *Transposer sous forme claire et adaptée à soi-même l'ensemble des compétences énoncées par les programmes pour un niveau déterminé ;*
- *Construire une séquence au regard de ces objectifs ;*
- *Dresser un inventaire des acquisitions "visées" a priori ;*
- *Elaborer une grille des "connaissances-capacités-attitudes" par travail et par classe adaptée à la réalité de ce qui a été fait ;*
- *Renseigner la grille de compétences élèves (-, m, +, ++) ;*
- *Actualiser si nécessaire le bilan annuel de progression.*

Venons-en à l'énoncé des **compétences disciplinaires**. Viser l'acquisition de compétences par le moyen de propositions ouvertes en arts plastiques place l'opérationnalisation des objectifs dans une situation aporétique : comment anticiper sur l'imprévisible ?

La seule voie pour l'enseignant est de s'adonner à une sorte de sport cérébral qui consiste à se faire une idée la plus exhaustive possible des capacités qui pourraient s'activer et se déceler dans des comportements de réussite et de compréhension. Si l'on peut effectuer ceci relativement à une notion (voir ci-dessous pour la *couleur*), cette activité n'a de sens au quotidien que rapportée à un dispositif didactique précis.

Pour donner idée de l'étendue des capacités indicatrices dans un domaine précis, j'avais dressé dans mon livre (1997), en référence à Gillet (1991), une *table de spécification* de compétences relatives à la couleur, simplifiée ici :

CAPACITES	SECTEUR THEORIQUE	SECTEUR PRATIQUE	SECTEUR CULTUREL
connaître	connaître la terminologie spécifique (couleurs et notions s'y rapportant)	maîtriser les gestes spécifiques aux mélanges	citer des références écrites et iconiques quant au débat entre le dessin et le coloris
comprendre	reformuler, expliquer divers principes (ex. : synthèse additive, qualité/quantité)	expliquer la manipulation des pigments, les dosages	expliquer la démarche de Rubens, Delacroix, Signac, Kandinsky, Ad Reinhardt...
reconnaitre, sélectionner, classer	identifier des coloris, des organisations, classer des échantillons suivant plusieurs règles	élucider, comparer la composition de différents coloris, juger du degré de fidélité d'une reproduction	identifier une œuvre, une école picturale par cette question ; répartir des œuvres suivant la fonction de la couleur
analyser	nommer les principes actifs dans une démarche ; problématiser	identifier les procédés manipulatoires servant l'effet coloré (geste, transparence...)	démontrer une œuvre artistique, extraire la problématique colorée et la rapporter au contexte
produire	choisir une règle d'organisation colorée	fabriquer des coloris imposés, modulations, dégradés...	constituer une documentation pertinente
Transposer, créer	réinvestir du savoir et bâtir un projet pertinent / à une consigne	réaliser une réponse colorée pertinente / à un sujet déterminé	mettre des œuvres en relation critique sur le terrain de la couleur

La formulation ci-dessus reste encore très redéivable aux premières taxonomies et n'est qu'un jeu intellectuel inadapté au terrain. A mes yeux, aux fins de mieux cadrer avec un relevé gérable au quotidien par les enseignants, les acquisitions visées gagnent à être présentées suivant des entrées se rapportant mieux aux arts plastiques.

Voici deux types de présentation, le premier pour visualiser les attentes d'un niveau de classe (en colonnes successives ici, mais qui constituerait des fiches séparées), le second quant à une notion (relativement aux principales catégories d'action) :

Exemple 1 : RECAPITULATIF PAR GRANDES NOTIONS :

Composants plastiques (notions) →		Couleur lumière	Forme ligne représentation	Matière texture	Espace littéral / suggéré	Mouvement suggéré / réel	Organisation composition	etc.
Connaissances	Techniques							
	Vocabulaire							
	Œuvres							
Compétences /capacités	Plastiques							
	Analytiques							
	Culturelles							
	Transversales et attitudes...							

Exemple 2 : COMPETENCES RELATIVES A LA NOTION DE MATERIALITE :

Champs d'action :	Etre capable de :
Observer	Décrire et reconnaître ; nommer les différents états du médium pictural ; énoncer le vocabulaire décrivant la matérialité des matériaux ; sait trouver ou produire un équivalent...
Utiliser, interpréter	Reproduire tel effet de matière en réponse à des consignes ; modifier l'apparence d'une texture ; faire usage d'une palette de gestes, de matières et de textures dans une visée réaliste...
Créer	De lui-même, sait choisir et réaliser à bon escient ; modifier pour produire un effet ; faire usage au-delà de l'imitation...
Réfléchir, analyser, argumenter	Relater ses démarches (intention-choix-production) ; argumenter quant au choix des effets de matière utilisés ; juger son travail et le travail d'autrui...
Se référer à	Nommer des œuvres représentatives quant à leur matérialité spécifique (geste, empâtement, inclusions...) ; analyser comparativement des œuvres choisies par l'enseignant ; de lui-même faire la différence entre deux démarches d'artistes...

Naturellement, redisons-le, ces capacités génériques seraient à sélectionner et/ou à préciser en fonction d'une situation de pratique déterminée. En règle générale, si un objectif de simple maîtrise peut se contrôler par une seule performance (par ex. en 5^e, à propos de « *Tempête en mer* ; *tempête en peinture* » (en écho aux deux périodes de Turner) : savoir différencier deux matières – ciel et eau de la mer – par le mélange des couleurs primaires, le degré de dilution et la touche), un objectif supérieur de compétence renvoie à une palette diversifiée de recherches et d'initiatives individuelles possibles (une proposition ouverte pourrait être en 3^e : « *Transportez-nous au cœur du blizzard* ; *techniques libres* ») : d'une part, les performances deviennent plurielles, voire inattendues, d'autre part, la compétence s'élargit à une saisie du fait artistique où le « comprendre » ne se réduit plus exactement au « faire » (même si ce faire désigne aussi l'expression écrite).

D'une manière générale, l'enseignant doit se demander en vue de l'évaluation par compétences :

- *Quelle(s) question(s) je veux que les élèves se posent ?*
- *Quelle situation de pratique instaurer afin que ces questions surgissent et qu'ainsi*

les élèves apprennent en faisant et par la prise de risque ?

- *Quelles initiatives j'attends d'eux face à cette question ?*
- *Seront-ils capables d'analyser leurs démarches et de s'évaluer mutuellement ?*
- *Seront-ils capables de comprendre l'enjeu de ce travail et son lien à l'art ?*
- *De capitaliser ces découvertes dans un fonds de ressources personnelles ?*

Durant la séquence d'arts plastiques, l'élève est sollicité constamment pour mettre en place une réponse appropriée. Il doit s'organiser, monopoliser ses moyens, prendre du recul. Globalement, ces **compétences générales** (que l'on pourrait dégager des grands axes du « Socle ») pourraient se visualiser ainsi, mises en relation avec le déroulement de l'activité scolaire en arts plastiques :

Moment didactique :	Compétences générales	Capacités activées par l'élève :
Réception de la proposition	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre des instructions écrites - Répondre à une demande en faisant appel à son expérience - Se fixer des objectifs - Faire preuve d'inventivité 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier un problème et le transposer dans le domaine des arts visuels - Mobiliser ses acquis (langage de l'image, savoir-faire technique et infographique) et mettre au point une démarche de résolution - Être autonome dans ses choix et ouvert à l'initiative, prendre des décisions et s'engager
Situation de pratique	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer en pratiquant un langage sensoriel - S'organiser pour mettre en forme correcte la réponse à une question - Exploiter des ressources - Travailler avec méthode et rigueur - Contrôler la pertinence de son travail - Faire preuve de soin et de persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un dispositif plastique en réponse à des intentions - Transposer des notions abstraites dans sa pratique - Utiliser et maîtriser des techniques, des opérations plastiques et des technologies y compris l'outil informatique pour élaborer sa réponse - Tirer parti d'un fonds iconographique - Savoir faire une pause dans son travail et modifier si nécessaire sa démarche en cours de route - Exploiter l'imprévu, oser prendre des risques - Mener son projet jusqu'à son aboutissement
Au-delà de la pratique	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la langue, orale et écrite - Analyser un objet d'étude - Mettre en relation des éléments émanant de champs différents - Faire preuve de recul critique - Ecouter la parole d'autrui - Argumenter - Ouverture d'esprit ; curiosité et accueil de la différence - Assimiler ; conférer du sens à son travail 	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer à l'oral et à l'écrit (maîtrise de la langue et enrichissement de son vocabulaire) - Décrire avec le vocabulaire approprié - Passer de la description à l'analyse de sa démarche de création - Argumenter en confrontant intention et efficacité des moyens employés - Evaluer son travail et celui des autres - Relier à des références artistiques, en repérer/découvrir d'autres relativement à la question abordée - Développer son esprit critique et savoir construire un point de vue personnel face aux œuvres - Avoir une approche sensible de la réalité et cultiver une attitude de curiosité et de tolérance - Avoir la conscience de ses acquis, connaître ses points forts et ses faiblesses - Désirer conserver un dossier archivant ses travaux et ses découvertes visuelles

Enfin, quelles **attitudes positives** valoriser en Arts ? On sera conscient que les attitudes ne s'apprennent pas (hormis par dressage...) mais naissent lorsqu'on a su créer un climat favorable qui suscite chez les élèves le désir de faire et de découvrir. Chaque modèle de société valorise un ordre de valeurs qui lui est propre. Le programme français pour le collège (2008) cite la volonté d'accéder à *l'autonomie du jugement* et d'être *ouvert à l'altérité*.

On peut y ajouter, selon sa conception de l'éducation, d'autres valeurs comme : *la persévérance et le soin ; la rigueur et le respect des règles ; la fluidité et la flexibilité d'esprit ; l'esprit critique ; la faculté de surmonter les conflits ; la curiosité et volonté d'approfondir ; le désir de mémoriser et de conserver trace de ses découvertes ; de communiquer et d'échanger avec autrui, de travailler en équipe ; être sensible aux aspects visuels de son environnement ; être prompt à s'engager dans des projets et être créatif* ; ... (puisé dans divers plans de formation).

Afin d'avoir du recul quant au curriculum de l'année, l'enseignant peut tenir par classe une sorte de fiche-tableau qui renseignera sur les compétences travaillées dans chaque séquence (ce même tableau peut aussi servir dans une version-élève pour son auto-évaluation) :

Il n'y a de compétence qu'en situation. Plaçons-nous pour terminer au **niveau de la séquence** et de l'élaboration du plan de travail par l'enseignant, c'est-à-dire au niveau de ce qu'on peut appeler son « hypothèse didactique » : celui-ci doit pouvoir anticiper quelles pourraient être les « connaissances et compétences attendues » à l'issue de la séquence.

Voici en fiches annexées pages suivantes quelques exemples de spécification des compétences se rapportant à une situation de pratique précise :

Notion travaillée : la matérialité du matériau, niveau 6^e

Quelles compétences spécifiques à développer ?

- Etre sensible à la matérialité des matériaux, aux différences de texture
- Etre capable de les choisir à bon escient dans un travail
- Etre conscient de la question matériaux riches / pauvres

Quelle situation de pratique instaurer pour inciter l'élève à opérer des choix ?

Incitation :

« *Mlle Volatil et M. Patapouf* sont deux sculptures modernes... »

Spécification des compétences :

Au plan de l'expression plastique :

- Connaissances : découvrir des matériaux nouveaux, leurs propriétés, de nouveaux gestes, de nouveaux outils...
- Capable de récolter, classer, comparer, choisir ... (s'emparer de...)
- Capable de produire ou d'imiter (outils, gestes...)
- Capable de les travailler et de les organiser en réponse à la demande = léger-aérien / lourd-mou
- Capable de produire des unités cohérentes avec des matériaux hétérogènes

Au plan de l'expression verbale (réflexion) :

- Connaissances : le vocabulaire correspondant à matières / matériaux / matérialité
- Capable de reconnaître et désigner les différences de matières et textures, de nommer les opérations plastiques correspondantes
- Capable de désigner les effets de matière produits dans un objet ou une image, un effet lumineux ou sonore...
- Capable de décrire et d'argumenter ses choix relativement aux consignes
- Capable de découvrir le caractère symbolique ou expressif du matériau dans une œuvre montrée par le professeur

Au plan culturel :

- Connaissances : *La Danaïde* de Rodin, 1889 ; *Guitares* en carton de Picasso, 1912 ; *Arte Povera* (*sans titre*, salade cuivre et granit, Anselmo, 1968)
- Capable de restituer des œuvres significatives quant à leur matérialité (si déjà vues)
- Capable de comprendre la distinction entre matériaux riches et matériaux pauvres (questionnée au XXe siècle)
- Capable de comprendre qu'il faut choisir des matériaux adaptés à ses intentions mais que le propre de l'art est aussi de transcender le matériau (architecture gothique ; sculpture baroque ou *Laocoön*) : tenter d'aborder déjà cette question.

IMAGE ; PROPOSITION RELATIVE A L'ESPACE SUGGERÉ

Objectif de la séquence (5^e)

Je veux que l'élève se rende compte de l'incidence de la taille relative des éléments et de l'étagement des plans ainsi éventuellement que du chevauchement des figures.

Scénario didactique : créer une « situation-problème » de pratique, précise mais ouverte

« Par découpage/collage de feuilles colorées, concours du plus beau paysage s'étendant à perte de vue ; 1h ».

- le plus beau paysage = incitatif de l'imaginaire
- à perte de vue = impose la demande d'un espace figuré
- papiers colorés = contrainte d'aplat qui crée l'obstacle à surmonter
- 1h = durée très courte indicatrice de la capacité de mobiliser *sur l'instant* ses ressources (compétence)

Evaluation de la pratique (« ce qui va compter »)

- le plus beau paysage (exigence de réalisme et de complexité organisée)
- à perte de vue (l'illusion est optimale)

Evaluation d'acquisitions capitalisables

Définir quelles actions pourraient attester de sa compréhension (une tâche-test)

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- capable de représenter un paysage par découpage-collage
- capable de donner l'illusion d'un espace profond par différentes opérations
- capable de réaliser une réponse complexe et inventive

Au plan réflexif :

- capable de s'organiser pour produire rapidement une réponse plastique, pertinente et riche (compétence méthodologique)
- capable de nommer le vocabulaire spécifique (échelle, raccourci, étagement, profondeur de champ, fuyante, ligne d'horizon...)
- capable de nommer les opérations qu'il a effectuées pour rendre la profondeur
- capable d'identifier dans une œuvre les opérations contribuant à suggérer un espace profond (support proposé à l'oral : *La stèle de Narâm-Sin*, Mésopotamie, royaume d'Akkad, - 2300) ou bien être capable de retrouver et d'énumérer les moyens employés par Ghiberti dans la réalisation des panneaux du *Portail est* du baptistère de Florence en 1452.
- capable de repérer dans une œuvre les 'maladresses' de perspective (support proposé : *Les époux Arnolfini* de J. Van Eyck, 1434)... hum, probablement trop difficile, je verrai bien...

Au plan culturel (par exemple, à modérer suivant le niveau des élèves) :

- capable de reconnaître et nommer des œuvres significatives à différentes époques (ressources déjà vues à réactiver en oral ou à faire restituer : un vase grec, un trompe l'œil de la *villa des Vettii* à Pompéi, scène du *Théâtre de Vicence* par Palladio au XVI^e siècle, une œuvre *in situ* de Georges Rousse)
- capable d'associer la perspective à un champ plus large de moyens. Commencer à les situer historiquement.

IMAGE ; PROPOSITION RELATIVE A LA FORME

Objectif de la séquence (4ème)

Je veux que l'élève aborde et travaille les opérations de reproduction-déformation-transformation

Scénario didactique : créer une « situation-problème » de pratique, précise mais ouverte

Première idée venue, une proposition humoristique. Je projetterai à l'écran le magnifique dessin d'un lézard en noir et blanc et je demanderai de réaliser en couleurs une réponse correspondant à l'un des intitulés suivants : « **Lézard plastique, lézard appliqué, lézard de la table, lézard primitif, lézards martiaux...** ». Finalement, je choisis, espérant induire davantage de déformations :

« La famille arrosoir, le père, la mère, le fils, le grand-père, etc. Attributs interdits »

- incitation = exploiter le goût des adolescents pour la caricature
- arrosoir = forme précise ´a respecter (un modèle est proposé)
- famille = différentes occurrences du même aux aspects spécifiques
- sans attributs = contrainte qui oblige ´a n'intervenir que sur l'apparence de la forme

Evaluation de la pratique (« ce qui va compter »)

- la famille (exigence de réalisme et de flexibilité des réponses)
- attributs interdits (identités rep r ables par le travail de la forme)

Evaluation d'acquisitions capitalisables

Définir quelles actions (en termes d'initiatives rep r ables et dans la verbalisation) pourraient attester de sa compréhension du potentiel offert par les opérations de déformation-transformation

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- capable d'observer des rapports de proportions (prise de repères et d'aplombs)
- capable de reproduire graphiquement avec justesse
- capable de reproduire un effet de mod l , différences de textures (usage du crayon par hachures, frottis...)
- capable d'interpréter-créer en modifiant la taille, les proportions, les textures, les lumières...
- capable de modifier le trait, faire intervenir les couleurs...
- capable d'introduire des procédés tributaires du hasard (taches...)
- capable de jouer des analogies pour procéder ´a des hybridations, des détournements ou des glissements de type 'morphing' (logiciels d'image)

Au plan réflexif :

- capable de décrire avec le vocabulaire adapté les caractéristiques physiques des objets (effilé, spongieux, fragmenté,...)
- capable pour chaque déformation de nommer l'opération graphique ou picturale mise en œuvre (reporter, grossir, atténuer, augmenter, faire une anamorphose...)
- capable pour chaque opération de la relier ´a des intentions de sens
- capable d'en apprécier les effets (réussi/raté)
- capable de juger la réussite sur la production d'autrui (pertinent et compréhensible)
- capable de repérer la grosseur excessive de la main du *David* de Michel-Ange, d'identifier l'effet (le dispositif) introduit dans *Les Ambassadeurs* d'Holbein, 1533

Au plan culturel :

- capable de citer des œuvres porteuses de déformations volontaires (restitution minimale attendue selon le niveau des élèves : art roman ou aztèque, Le Gréco, Giacometti, objets mous de Dali ou Oldenburg)
- capable de se rendre compte de la différence morphologique entre deux Vénus (Botticelli et Lorenzo Di Credi, suivant Wolfflin)
- capable d'apprécier les hybridations chez Magritte, le détournement chez Duchamp ou Meret Oppenheim (*Tasse recouverte de fourrure*, 1936)
- capable d'associer la notion d'effet ´a un contexte culturel ou politique (notion de style et différence entre l'art sous Louis XIV et Louis XV en France : peinture, arts appliqués, musique).

L'ŒUVRE ET LE LIEU ; L'ŒUVRE ET LE CORPS : lycée.

- Objectif : explorer ce qu'il en est de l'animal dans l'art (classe Terminale art)
- Logique didactique : inventer une proposition par laquelle l'élève sera confronté au choix de représenter l'animal ou de le faire intervenir plus ou moins directement dans son dispositif.

« Il vous est proposé une "carte blanche" pour intervenir à l'intérieur du zoo de Vincennes (documents fournis). Donnez à voir votre projet de la manière de votre choix : œuvre réelle, dossier iconique, maquette ».

Evaluation :

- L'œuvre s'insère dans l'espace du zoo et en tire parti ;
- Elle développe un propos pertinent et intéressant lié aux animaux ;
- Maîtrise, ambition, singularité de votre proposition.

Spécification des compétences :

Au plan de la pratique :

- Enrichir son vocabulaire formel : mieux dessiner les animaux ; mieux visualiser ses intentions ;
- Développer des savoir-faire quant à l'élaboration d'un projet en articulation avec un lieu : être capable de tirer parti de la topographie d'un espace donné ;
- Etre capable de travailler dans l'optique d'un grand format ou à grandeur réelle.

Au plan réflexif :

- Construire une relation de sens liant l'œuvre, le règne animal et le lieu choisi ;
- Argumenter en soutenant oralement son projet ; apprécier en jury ceux des autres élèves ;
- Si classe terminale, revoir les questions relatives à l'*in situ* ;
- Comprendre les implicites du travail : l'œuvre peut être décorative, elle peut représenter ou évoquer par l'image ou la métaphore, elle peut utiliser directement l'animal ou sa trace, elle peut être fabriquée pour les animaux eux-mêmes, les rendre acteurs...

Au plan culturel, enrichir sa connaissance de la place de l'animal dans l'art :

- Support de la pensée (dieux égyptiens ou hindous, mythes, symboles et légendes...) ;
- Compagnons de l'homme (Potter, Troyon, Delacroix...) ;
- Métaphore humaine (Géricault, G. Aillaud, W. Wegman, K. Fritsch...) ;
- Partenaire ou acteur de l'œuvre (J. Beuys, J. Kounellis, H. Duprat, Yukinori Yanagi...) ;
- Enfin, étude plus détaillée de la *Maison pour hommes et cochons* installée par K. Oller et R.M. Trockel à la *Documenta X* de Kassel en 1997.
- Etre en mesure d'émettre des hypothèses quant au statut de l'animal dans des œuvres découvertes lors de recherches ; être en mesure de relier à l'époque et au pays concernés.

L'approche par compétences n'est pas une nouveauté, elle est déjà une réalité sur le terrain français de l'enseignement des arts plastiques : comme chacun sait, toute réflexion sur l'évaluation des acquis menée depuis plus de vingt ans, dès lors qu'il fut ambitionné de dépasser le simple apprentissage de techniques, n'a pas manqué d'y conduire.

Entrer par les compétences, c'est déplacer les accents et faire porter son regard sur ce qui va constituer le potentiel de l'élève, c'est accompagner la construction de la personne adulte.

Pour autant, à mes yeux, le mérite principal de cette approche – et donc du « Socle commun » français – n'est pas de vouloir garantir à chaque individu un bagage minimum pour réussir dans la vie (même si l'on ne peut que souscrire à ce standard européen et souhaiter davantage), il est de rappeler aux disciplines qu'il n'est pas de programme d'étude digne de ce nom qui ne puisse conserver son entier intérêt après que soient franchis les murs de l'Ecole.

C'est encore et toujours, par delà les finalités, la question du sens, et particulièrement dans l'enseignement des arts plastiques : le sens de notre action ; le sens de notre métier.

Bernard-André Gaillot, mars 2009

* * * * *

BIBLIOGRAPHIE

- Aubret J., Gilbert P. et Pigeyre F. (1993), *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : PUF.
- Bloom B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive Domain*. New York: McKay. Traduit en français par M. Lavallée en 1969 (Montréal: Education Nouvelle).
- Cardinet J. (1982), *Compétences, capacités, indicateurs : Quels statuts scientifiques ?* Neuchâtel : I.R.D.P.
- Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154.
- De Landsheere V. & G. (1976), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF.
- D'Hainaut L. (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles et Paris : Labor et Nathan.
- Gagné R.M. (1965), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduction 1976. Montréal : Holt, Rinehart & Winston.
- Gaillot B.A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF (6^{ème} édition mise à jour, 2009).
- Gaillot B.A. (dir. de.), deux publications (Aix-en-Provence, IUFM - Rectorat DAFIP), en ligne par http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filières/apl/didactique/pg_dida_sa.htm :
- (2003), *Arts plastiques, l'évaluation des acquis* ;
- (2004), *Le projet en classe de 3^{ème}*.
- Gaillot B.A., trois articles en ligne par http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filières/apl/didactique/pg_dida_rsd.htm :
- (2004), *La docimologie, et après ?*
- (2005a), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève*.
- (2005b), *Un portfolio numérique en arts plastiques* ?
- Gillet P. et al. (1991), *Construire la formation*, CEPEC. Paris : E.S.F.
- Grangeat M. et Meirieu P. (dir.de, 1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Jonnaert P., Vander Borght C., Defise R. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert Ph. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, I.G.E.N., rapport n°0227-048, juin 2007.
- Mager R.-F. (1962), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, traduction 1972. Paris : Gauthier Villars.
- Maingain A., Dufour B., Fourez G. (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu Ph. (1987), *Apprendre... oui mais comment*. Paris : E.S.F.
- Meirieu Ph. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : E.S.F.
- Meirieu Ph. et Develay M. (1992), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani Y. (dir. de, 1996) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon : CRDP.
- Paris S.G. et Ayres L.R. (2000), *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1, octobre 1995.

Perrenoud Ph. (1995), Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, vol. 9, numéro 2, déc. 1995.

Perrenoud Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Perrenoud Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud Ph. (2000), D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud Ph. (2000) L'école saisie par les compétences. In Bosman C., Gerard F.-M. et Roegiers X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences* ? Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud Ph. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, n° 7, mars.

Perrenoud Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, n° 2, février.

Perrenoud Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Perret-Clermont A.N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Rey B. (2006) *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

Tardif J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP.

Tardif J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif J., « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 3, 2003.

Wolfs J.L. (1998), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

ADRESSES INTERNET

http://content.myschool.lu/sites/horaires/2007-2008/html/es/branche/branche_EDUAR.html

http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf

<http://www.consultation-per.ch/html/Telechargement.html> ainsi que http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/Arts_commentaires_generaux.pdf

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1658&do_check

<http://www.enseignons.be>

http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondeaire/pdf/prform2004/chapitre082v2.pdf

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondeaire2/medias/8c-pfq_artplast.pdf

http://www.men.public.lu/publications/postprimaire/socles_de_competences/080908_ed_artistique/080908_competences_education_artistique.pdf

<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/186-2002-248a.pdf>

<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/45-2000-240.pdf>

Marie-José Muller-Llorca : *Entre 2, la Médiation à l'œuvre*. Intervention du 27 mars 2004.

« Grand écart et petits écarts : Figures de style de l'expérience pédagogique en arts plastiques. »

La mission de l'enseignant d'arts plastiques, telle qu'elle est définie en France par les textes officiels, est double puisqu'il assume, à la fois, un enseignement pratique et un enseignement d'ouverture à l'histoire des arts. Son statut peut donc être saisi comme une bivalence et il en découle que les conditions d'exercice de ses compétences se situent à l'articulation entre ces deux champs, ou autrement dit, au cœur d'un « entre deux », qui lui est, donc, structurel.

Outre cet écart structurel statutaire, un autre écart, cette fois, institutionnel, est à l'œuvre, à savoir : celui de la différence entre les missions de l'Education et celles la Culture, ceci, du moins, pour la situation française.

Il convient de souligner cet écart institutionnel, aujourd'hui, car lorsque l'enseignant d'arts plastiques étudie avec les élèves une œuvre, un artiste ou une démarche, il emprunte son objet d'analyse au champ de la culture artistique et cet emprunt peut prendre des formes différentes :

- soit il importe l'œuvre dans son cours par le biais d'une reproduction et il la présente donc sous la forme d'une substitution dont le support s'apparente aux supports habituellement utilisés dans l'espace scolaire (reproduction photo, diapositive, vidéo ou image numérique...)
- soit il décide que **l'œuvre nécessite une rencontre et que rien ne remplacera le face à face physique avec elle** et il trouve alors les moyens de concrétiser ce qui sera, par delà un apprentissage scolaire désincarné, une véritable expérience esthétique.

De plus en plus, des décloisonnements entre Education et Culture se mettent en place en France par le biais de conventions entre les Frac (Fonds régionaux d'art contemporain) et les Rectorats qui permettent aux élèves de « fréquenter » l'art contemporain grâce à la présence des œuvres dans les établissements scolaires.

C'est cette seconde posture que j'ai choisi d'adopter. Les propos que je tiendrai plus loin ne prendront vraiment sens que si je décris, rapidement, les situations concrètes d'enseignement à partir desquelles cette réflexion est née, a été nourrie et menée.

En dix ans d'enseignement en option facultative d'arts plastiques – définie par les textes officiels comme une option ouverte à tous les élèves, sans objectif de spécialisation professionnelle ultérieure et avec un programme d'histoire des arts traitant officiellement de l'art contemporain - j'ai constamment essayé de **multiplier les situations de rencontre avec les œuvres**.

Pour cela, j'ai pris soin de créer **un dispositif intégrant des temporalités différentes**, c'est-à-dire combinant des partenariats permanents et des collaborations ponctuelles.

Le récit des temporalités : les partenariats permanents.

L'option, dont j'ai la responsabilité au lycée des Glières, est associée :

- à un partenariat avec la **Villa du Parc** – centre d'art contemporain – située à Annemasse
- à un partenariat transfrontalier avec le **Mamco de Genève** ou plus précisément avec la cellule pédagogique du BAC que Claude Hubert Tatot vous a présentée.

Du point de vue des temporalités :

1. ces partenariats sont synonymes de **travail au long cours pour les élèves** et de durée et de suivi.

En se rendant régulièrement avec leur enseignant dans ces deux lieux, les élèves se les approprient, et par ailleurs, les entrées gratuites qui leur y sont offertes les encouragent à y retourner seuls ou accompagnés d'amis. Ceci leur permet de revoir les œuvres et de faire partager leur découverte, mais surtout les initie aux conditions d'une véritable pratique culturelle fusionnant arts et loisirs.

2. ces partenariats sont également synonymes d'**une mise en phase des contenus d'enseignement avec l'actualité** de la programmation de ces lieux, ce qui signifie qu'ils inscrivent l'enseignement au cœur de l'actualité artistique dans son contexte local et régional.

Le récit des temporalités : les collaborations ponctuelles.

L'option est associée aussi, ponctuellement, à des Institutions régionales.

Par exemple, ces trois dernières années deux conventions ont été signées :

- une convention en 2001 avec **l'Institut d'art contemporain de Villeurbanne** qui gère la collection du Frac Rhône-Alpes.

Cette convention a permis la venue, à plusieurs reprises, de Pierre Joseph dans le lycée. Il a installé l'ensemble des sérigraphies de « Little democracy » dans les salles de classe et trois personnages ont été réactualisés par des élèves.

- une convention en 2002/2003 avec **le Musée d'Art Contemporain de Lyon**, convention assez particulière puisque tripartite, entre le Musée, le lycée et la Villa du Parc.

Huit œuvres de la collection ont investi, cette fois, les espaces de circulation du lycée, faisant écho aux mêmes dates aux œuvres exposées à la Villa du Parc et à celles présentées au Musée, le tout rassemblé sous un intitulé rendant un hommage posthume à Erik Dietman : « L'art mol et raide... »

Ces deux collaborations ont créé les conditions d'un débat sur le thème de l'art contemporain à l'échelle de tout l'établissement - débat posé, initialement, comme enjeu de ces collaborations - et bien que ponctuelles, elles ont chacune fait l'objet de rencontres, de débats, d'interventions, d'écritures s'échelonnant sur plus d'un trimestre. Par exemple, d'une part, Pierre Joseph est intervenu dans des cours et lors d'une table ronde, et de l'autre, le lycée est entré avec la présence de « Little democracy » dans un travail d'écriture - des enseignants et des élèves confondus - et des centaines d'écrits ont été remis à Pierre Joseph.

Ces collaborations ponctuelles sont un pendant aux partenariats, et l'image de l'aller-retour traduit bien leur complémentarité. En effet, dans un cas, les élèves vont dans les lieux d'exposition, et dans l'autre, les œuvres viennent dans l'enceinte du lycée. C'est d'ailleurs sous l'identité de billet Aller-Retour que ces projets sont mentionnés dans le projet d'ouverture culturelle de l'établissement.

Ainsi, la part d'autonomie laissée à l'enseignant par l'Institution scolaire l'autorise, dans le respect des programmes et des textes, à élaborer un profil singulier à son enseignement en opérant des choix. Chaque enseignant aménage son espace et son lieu de parole en fonction, non seulement des représentations qu'il se fait de son rôle mais, aussi en fonction de la représentation qu'il se fait du champ de l'art, de celui de l'art contemporain en particulier, et de la relation qu'il entretient avec lui.

La question de précaution :

Si l'on peut définir l'enseignement, au sens général, comme le lieu où doivent s'accorder les représentations et les attentes, celles de l'Institution et celles des enseignants, et ce, simplement pour qu'il puisse être effectif – sans compter, ici, les représentations et attentes des parents et des élèves -, ne faut-il pas, de la même manière, concevoir l'enseignement de l'Histoire de l'art en arts plastiques comme le lieu où doivent s'accorder les représentations des enseignants qui en ont la charge et celles des responsables du monde de l'art : artistes, critiques, conservateurs, commissaires...?

Autrement dit, ne doit-on pas définir l'espace et le lieu de parole de l'enseignant comme indexés à celui des discours critiques tenus dans le monde de l'art et dont la finalité est de légitimer les œuvres ?

Car, en effet, si l'œuvre a pu être pensée comme ouverte, nous ne pouvons pour autant lui faire dire n'importe quoi dès lors que la parole tenue sur elle s'inscrit dans un champ d'apprentissage, dès lors qu'est dépassée la sphère du jugement subjectif interpersonnel.

La question qui vient d'être posée tend, moins à river la lecture des œuvres, strictement, aux textes de la critique et des artistes, qu'elle ne tente de soulever le problème toujours perçu comme épineux de l'espace de parole dont l'enseignant dispose. Ce problème est souvent abordé et traité par les enseignants en termes d'autonomie et de liberté pédagogique alors qu'il nécessite une autre approche.

Pour cela, il convient, de repartir de la définition de l'œuvre - l'œuvre est représentation - et de considérer qu'elle est dimension visuelle, tangible, à la fois symbolique, allégorique, métaphorique... de la démarche artistique qui la sous-tend, et qu'en cela, elle ne saurait être univoque.

L'œuvre est donc, en soi, espace de discours et, pour cette raison, elle n'appartient à personne.

Tout en n'appartenant à personne, même pas véritablement à l'artiste, l'œuvre ne peut cependant exister qu'au travers des regards qui sont portés sur elle et des discours qui sont tenus sur elle.

L'œuvre échappe mais, paradoxalement, elle n'est œuvre que dans la mesure où peuvent être vécues sa complexité et sa résistance.

La question posée est donc celle de l'écart, l'écart structurel et central qui fonde l'art – écart de la représentation - qui se décline, inévitablement, en une multitude d'écart dans son approche par les regardeurs.

Le récit des modalités : la conscience des écarts.

Prendre conscience des écarts structurels de l'œuvre est donc la phase qui préside à la prise de parole de l'enseignant. Ainsi, avant de pouvoir aider les élèves à construire des phases d'approche d'une œuvre, l'enseignant doit-il expérimenter lui-même un certain nombre d'écarts qui sont consubstantiels à cette œuvre. En confrontant sa perception, sa lecture à celles des divers locuteurs qui parlent de l'œuvre, il mesurera l'espace de discours qu'elle génère. Ainsi, il situera, voire ajustera, par là même son propre point de vue.

Car, comprendre l'œuvre relève en partie d'une dessaisie puisqu'il convient de sortir du scénario que l'on a construit sur elle afin d'être à l'écoute des autres scénarios qui la fondent.

L'enseignant ne doit donc pas produire un discours de plus sur l'œuvre.

Sa tâche est de prendre en compte et de traiter les écarts entre ces discours, mais, plus encore, de traiter de l'écart entre ces discours.

Si l'enseignant n'a pas à écrire sur l'œuvre, c'est parce que des discours existent déjà, qui ont été validés parmi tous ceux produits, et qui constituent ce que nous appellerons le territoire de chaque œuvre.

La parole de l'enseignant doit se tenir depuis ce territoire dans sa vocation de parole de compétence et de savoir. La parole de l'enseignant devra guider les élèves jusqu'à ce territoire.

Le récit des modalités : la gestion des écarts.

En quoi consiste cet accompagnement ? Quelles en sont les grandes lignes ? Quelle en est la logique interne ?

J'ai conçu cet accompagnement comme une approche progressive de l'œuvre, se découplant en divers niveaux et modalités de lecture :

1. **Le premier temps est celui de la rencontre** de l'élève avec l'œuvre, soit au lycée, soit au musée, celui de l'indispensable confrontation physique avec l'œuvre.

Cette première **phase est de type intuitif et perceptif.**

Elle est le huis-clos nécessaire des préliminaires. Cette phase d'approche échappe à l'enseignant. Respecter cette étape, c'est offrir aux élèves les conditions d'une vraie rencontre.

Ce premier temps volontairement dilaté, puisque les élèves sont invités à prendre leur temps, se poursuit par :

2. **un temps d'observation** demandé aux élèves. Ce temps est soit silencieux, soit vécu sur le mode du dialogue. En effet, tout dépend des conditions du parcours choisi par les élèves, soit seul, soit à deux : ce sont les deux modes qui sont proposés.

Le principe étant, ici, de laisser libre la zone d'intimité de l'élève avec l'œuvre.

3. Puis vient **le temps de la description**, soit orale, soit écrite selon le choix initial de visite.

A partir des mots employés lors de cette description, des jeux d'association d'idées vont se créer, libérant les images que l'œuvre fait naître en chacun des regardeurs.

4. Au cœur de **cette phase de nomination**, une dimension à la fois sensible, intellectuelle et ludique se faufile et les mots font image, et les images appellent des mots, des notions, des souvenirs...

Au travers de ces articulations et de ces glissements, le sens se construit. Les images et les mots ainsi produits sont des sortes de dérivées secondes qui peuvent être, à leur tour, saisies comme de nouveaux embrayeurs de sens

Les élèves sont ensuite invités à prendre la parole et à témoigner de l'expérience singulière de cette rencontre en livrant leurs mots et leurs images personnels.

Cette phase de paroles doit être préservée de toute évaluation et de tout jugement. Elle autorise les élèves à être les acteurs de leur regard. Elle relie l'élève à l'œuvre et l'œuvre au monde.

5. Lors de **cet échange oral, toujours devant l'œuvre**, l'enseignant pointera parmi les propos tenus ceux qui entrent en résonance avec la démarche artistique et commencera à dégager une première approche de l'œuvre.
6. Après ces temps de recherche subjective, d'analyse, puis d'échange, le processus d'approche se poursuit avec **l'apport de documents sur l'œuvre et le travail de l'artiste**.

La lecture individuelle de ces documents – articles de revues, textes de catalogues d'exposition, extraits d'entretiens avec l'artiste - assigne à l'œuvre une identité propre, l'inscrit dans une démarche artistique singulière appartenant, elle-même, à l'histoire de l'art.

Ces documents lestent l'œuvre du poids des références et du temps. Ce savoir spécifique relie l'œuvre à son contexte d'énonciation, mais ne la met pas pour autant en phase avec une compréhension implicite.

7. Après la lecture de ces documents, remis en cours après la visite, viennent d'autres temps de réflexion et d'ajustement des points de vue - individuels ou collectifs - correspondant à **une phase de complexification des questions**.

Les questions traversent l'œuvre en tous sens, et cette phase ne peut être décrite ici faute de temps.

8. Enfin, il est demandé aux élèves de **rédiger un texte de lecture de l'œuvre** retranscrivant toutes les étapes de leur approche.

Grâce à ce processus pédagogique inscrit dans la durée – puisqu'il peut se passer plusieurs semaines entre la rencontre avec l'œuvre et le rendu écrit -, ce que les élèves découvrent ne peut se résumer ni à un précipité de savoirs au sein duquel se trouverait l'œuvre, ni à un condensé de ressentis. Ce que les élèves découvrent grâce à ce processus combinant des niveaux et des modalités de lecture divers - expérience sensible, émotion perceptive silencieuse, prises de parole interpersonnelle, échanges et argumentation orale en groupe, lectures, discussions, écrit de synthèse - est surtout la distance qu'ils ont dû parcourir pour rejoindre le territoire de l'œuvre.

Ce que les élèves découvrent est leur capacité à remettre en question leur approche première de l'œuvre et leur aptitude à en concevoir une autre, différente, et par là même, ils expérimentent un écart au sein de leur pensée.

Les exigences que cette découverte implique dépassent largement les simples compétences d'identification et de classification des œuvres et des mouvements artistiques, compétences qui sont couramment demandées et qui tiennent d'une certaine manière, réciproquement, les élèves et l'art à distance.

Les exigences de cette découverte progressive ont pour vocation **d'impliquer les élèves par le biais d'une expérience double, expérience à la fois sensible et intellectuelle, et avant tout, intériorisée.**

La question de principe : l'écart comme apprentissage de la différence.

Les connaissances s'acquièrent, ici, sur le mode de l'apprentissage de la différence. A l'écoute des autres, l'élève a appris à entrevoir d'autres regards qui pouvaient être portés sur l'œuvre. De même, avec la documentation, il a intégré l'idée que l'œuvre est constitutive d'une démarche. Grâce au dispositif pédagogique qu'il crée, l'enseignant permet à l'élève de vivre un double mouvement intellectuel : d'abord, un mouvement de désignation qui tend à fermer l'œuvre en l'attachant à une catégorie et à un propos, puis un mouvement d'adaptation par lequel il s'ouvre à l'œuvre tout en l'ouvrant à des possibles d'interprétation qu'il n'avait pas envisagés. L'expérience est de l'ordre d'une conversion, conversion résultante de conversions successives de points de vue et de conversions successives de regards.

Lors de ces conversions s'expérimentent, on l'aura compris, les écarts autant que les discours, les écarts autant que les contenus.

Penser en objectivant l'écart autant que les contenus qu'il sépare est un apprentissage de mise en mouvement de la pensée qui n'est pas très habituel pour les élèves. Pouvoir penser l'écart parce qu'il l'a expérimenté en comparant les discours et les arguments, voilà un premier pas de l'élève vers un regard différent, vers un regard désenclavé des réflexes ordinaires.

Pouvoir penser l'écart devient synonyme de pouvoir comprendre la structure même des œuvres d'art qui posent plus de questions qu'elles n'apportent de réponses, devient synonyme de pouvoir comprendre la nature de l'art.

La conversion est conversion de regards et d'attitudes, mais surtout, elle est conversion de certitudes en doute.

Cette expérience participe de la construction de l'individu en organisant la découverte de soi à l'œuvre face à l'œuvre.

La question du principe éducatif : le rapport de l'art et de la vie.

Outre l'accès à des savoirs spécifiques au champ de compétence dont il relève, tout acte pédagogique n'a-t-il pas pour visée de poser les acquis successifs qu'il autorise comme autant d'éléments d'analyse permettant aussi d'ouvrir sur le réel ?

Sans ce retour sur le quotidien et sur la vie, sur le monde, l'acte pédagogique peut-il vraiment participer d'un acte d'éducation ?

En proposant aux élèves un chemin qui les mène de l'approche émotionnelle et spontanée à un regard de distinction et de discernement où peuvent cohabiter sensibilité et analyse, analyse formelle et références, dimension personnelle et effort de distanciation, les temps d'apprentissage et les temps de vie des élèves peuvent se superposer ; l'élève et l'individu sont alors réunis.

En introduisant le plaisir de la découverte de soi au travers de la découverte de l'œuvre, c'est-à-dire en réintroduisant le plaisir au cœur de l'enseignement, la lecture des œuvres peut devenir un vécu.

Car seul le regard intéressé peut faire vivre l'œuvre, l'activer et l'actualiser.

L'acte pédagogique décrit est ainsi contingent des circonstances et des personnes, et il pourrait presque être désigné comme un acte pédagogique de situation comme on le dit du comique.

Dans cette pédagogie de situation, l'élève n'est pas pensé in abstracto en regard des objectifs scolaires, au contraire, il est pris comme à l'emporte-pièce avec son contexte et son histoire. Cette méthode lui donne l'occasion d'être acteur du mode de lecture de l'œuvre, d'être mobilisé. Les conditions sont ainsi requises pour que le lieu de parole de l'enseignant puisse toucher le lieu de parole de l'élève.

La question des images de l'œuvre et des images à l'œuvre dans l'œuvre.

Mais tout ce dispositif pédagogique repose lui-même sur un dernier écart : celui entre l'image de l'œuvre et les images qui sont à l'œuvre dans l'œuvre.

La pierre angulaire de cette expérimentation se trouve dans la position théorique qui déclare l'œuvre comme irremplaçable.

Cette position est initiée par le refus de l'amalgame courant entre l'image et l'œuvre. Evacuer la question de l'image est une attitude impossible en art puisqu'elle touche à la nature de ce qui est enseigné. L'œuvre, les images de l'œuvre et les images à l'œuvre dans l'œuvre devraient être systématiquement distinguées et différencierées.

Les images de l'œuvre sont les images qui « supportent » l'œuvre ; elles sont ce qui est donné à voir, soit ce que, par exemple, l'objectif photographique peut partiellement saisir.

Les images à l'œuvre dans l'œuvre représentent tout le corpus d'images induites par l'œuvre, soit les images levées de la mémoire, les images éveillées dans notre sensibilité, les images déduites de notre réflexion... quand nous sommes face à elle. Les images « à l'œuvre dans l'œuvre » invitent à rechercher ce qu'il y a à voir.

En art, depuis « En prévision du bras cassé » de Marcel Duchamp, notamment, nous savons que « ce qui est à voir » est différent de « ce qu'il y a à voir ».

Ce point, en lui-même, mériterait tout un développement.

Rabattre l'œuvre sur une de ses reproductions possibles c'est nier sa spécificité et son essence. Pour entrer en image – celle que nous avons de l'œuvre quand nous regardons une reproduction – l'œuvre doit transiter de son lieu originel vers l'espace de la reproduction qui lui est assigné ; elle s'ajuste pour ne devenir qu'une occurrence contractuelle d'elle-même.

Pris dans les dispositifs habituels de transmission du système éducatif, l'enseignant d'arts plastiques, lorsqu'il parle d'une œuvre, ne devrait jamais se résoudre à se glisser dans le processus mental et culturel couramment admis qui prend la reproduction pour l'œuvre.

Le référent de l'enseignement des arts plastiques est l'œuvre dans sa présence matérielle.

C'est elle qui permet à l'élève de comprendre que le sens d'une œuvre ne se construit pas ex nihilo, mais qu'il se dessine dans un rapport contingent au ressassement, à l'erreur, au sensible qui l'ont fait naître. Le référent est ce par quoi l'élève pourra non seulement acquérir des connaissances artistiques, mais aussi entrevoir ce qu'est un acte de création.

Eluder la question de l'être-là de l'œuvre, c'est prendre l'œuvre comme objet du savoir et non comme un objet de savoirs, soit un espace de discours et un lieu d'expériences.

Qui plus est, cette recherche pédagogique, en organisant l'expérience de lecture devant l'œuvre d'art comme une expérience où se conjuguent sensibilité, mémoire, connaissance et représentations, fait sans doute le pari que **cette expérience en milieu scolaire peut être matrice de l'expérience de lecture de toutes les données visuelles.**

Présenter ma recherche pédagogique en choisissant la notion d'écart, comme notion emblématique mais aussi transactionnelle, n'est pas anodin. L'écart désigne un lieu que le regard habituellement balaie sans s'y poser. **Il invite donc à un changement, voire à un abandon des réflexes traditionnels de déchiffrement. Il implique aussi, peut-être, le dépassement de la méthode dichotomique de classement qui introduit, souvent, dans la pensée occidentale la phase d'analyse et invite, de ce fait, à penser la complexité différemment.**

L'écart s'avère donc être, dans ce cas de figure pédagogique, un outil autant qu'une notion, une méthode autant qu'une donnée idéologique dans la mesure où ce qui est privilégié est autant de l'ordre de la relation que de l'identité.

Marie-José Muller-Llorca

Professeur agrégé d'Arts Plastiques et médiateur en art contemporain.

Enseigner des problèmes

Bernard MICHAUX
Sèvres, le 4 décembre 1990

Enseigner des problèmes, c'est enseigner des questions qui n'existent que si quelqu'un se pose ces questions.

Donc, enseigner à problématiser.

Problématiser comporte, me semble-t-il, deux mouvements: un mouvement de l'esprit, mener une enquête sur ce qui est encore inconnu, qui sera peut-être mieux connu lorsqu'on aura la solution, mais qui est encore inconnu. Donc, c'est effectivement un mouvement de l'esprit.

C'est aussi un mouvement de l'affectivité dans la mesure où quelqu'un se pose un problème et il en assume l'incertitude pendant au moins un certain temps. Il avance sur des terres plus ou moins balisées mais où la connaissance est à construire et il assume donc une incertitude. Enseigner à problématiser n'est pas enseigner quelque chose mais plutôt sur un objet enseigner à faire quelque chose. Nous avons enclenché un mouvement chez lui, problématiser, non pas nécessairement inventer des problèmes inédits, être original à toute force, mais problématiser même des problèmes déjà bien balisés, c'est-à-dire se les poser.

Les problèmes n'existent que quand quelqu'un les pose. Et au fond, l'élève a à apprendre la problématisation même s'il n'est pas seul pour cela, même si la situation a lieu en commun, avec communication, peut-être même avec division des tâches-il y a à vivre une expérience de soi qui est l'émergence d'un problème.

Et c'est ce qui me fait dire que, dans une certaine mesure, chacun d'entre nous devant des problèmes, même dans une position d'élève ou d'enseignant, est dans une position de chercheur. Je ne sais pas si au bout du compte nous serons d'accord sur ce point, mais, me semble-t-il, il y a un fond commun de l'élève et du chercheur : c'est la problématisation.

Apparemment, les situations sont distinctes. Je voudrais simplement montrer que, dans le rapport au problème, il y a pourtant des points essentiels communs : apprendre à l'élève à problématiser, est dans une certaine mesure, le mettre en position de chercheur.

PREMIER MOMENT :

"QU'EST-CE QU'UNE PROBLEMATISATION DANS LA DEMARCHE SCIENTIFIQUE ?" (1)

Voici des textes qui évoquent des problématisations scientifiques effectives, qui théorisent ce qu'est la problématisation et qui sont eux-mêmes des problèmes. Ce ne sont pas de simples bilans, ce sont des textes à l'articulation de questions de pédagogie "de question de recherche et de questions de théories de la science, d'épistémologie.

Ces textes peuvent et doivent nous faire réagir. Des questions aiguës ou des approches particulièrement intéressantes peuvent très bien y côtoyer des poncifs tout à fait éculés. Je tiens absolument à désacraliser complètement ces textes, c'est précisément une exigence de la problématisation que d'avoir vis-à-vis d'eux, une lecture active en quelque sorte.

Première remarque : Lorsqu'on a soulevé un problème, l'opinion qui précédait le problème au moment où "ça ne faisait pas problème, cette opinion apparaît mieux comme étant une opinion.

Après la position du problème, en quelque sorte, le terrain sur lequel il s'est élevé et auquel on ne songeait pas auparavant est regardée d'une manière tout à fait différente.

Bref, lorsqu'on a tenté l'objectivité scientifique, on a refusé la séduction du premier choix, on a refusé la séduction première, on a abandonné le premier contact, démenti le premier contact.

Lorsque le problème a été posé, ce qu'on ne prenait pas auparavant pour une opinion mais pour une évidence, n'apparaît plus comme une évidence mais comme une opinion qui jusque-là n'avait pas été discutée. Il n'y a pas que l'objet qui change quand on pose un problème mais aussi le rapport que l'on entretenait avec cet objet.

Nous découvrons que notre rapport à lui est fait de sensations qui ne sont pas des évidences mais elles-mêmes des constructions et que ces pratiques comme d'enfoncer le corps flottant ne sont pas non plus des évidences mais des constructions et que notre rapport à cet objet est fait aussi de langages qui ne sont pas non plus des descriptions naturelles mais qui sont eux-mêmes une structure.

Il y a d'ailleurs, j'y reviens au passage, un aspect affectif de la résolution du problème qui apparaît souvent dans une certaine jubilation, comme si du point de vue le plus intime, l'individu réorganisait-je dirais presque dans l'affectivité, de façon énergétique réorganisait ses rapports avec le réel. Il y a une certaine jubilation du problème résolu ou une certaine excitation à tenter l'hypothèse heureuse.

Le problème apparaît comme une question cernée par des données, définie par des données ; une inconnue, certes, mais cernée par du connu ; une inconnue mais qui n'est pas n'importe quoi, qui est cernée par du connu et donc, qui entre dans un réseau de significations ou dans un réseau de notions, dans des logiques, dans des intertextualités.

Les données d'un problème sont elles-mêmes construites. La question du problème n'est construite qu'à travers les données, mais les données elles-mêmes ne sont pas données mais construites. Un problème ainsi, à vrai dire, n'apparaît jamais seul mais lié à d'autres, plus avancés ou moins, mais lié à d'autres; cet ensemble formant ce que j'appellerai une problématique, c'est-à-dire, une articulation de problèmes interdépendants.

(1). Je ne veux pas dire par là seulement dans les sciences. J'appelle démarche scientifique une sorte d'attitude mentale dirigée sans cesse vers plus de rigueur et plus d'objet mais une évidence. Contredire un passé, c'est cela rajeunir : en problématisant je me sens rajeunir.

Troisième remarque : Comment naît la problématisation ?

Mais alors, comment naît la problématisation ? Apparaît le rôle déclencheur d'une anomalie.

Quelque chose ne colle pas: un décalage systématique par rapport à une prévision qu'une théorie antérieur ou qu'une évidence rendait ferme; ou bien une trop grande homogénéité des résultats (lorsqu'un résultat qui a ordinairement une approximation, n'en a plus du tout. Une trop grande homogénéité des résultats.

Surgit à la conscience ce qui ne va pas de soi; ce qu'on a pris pour naturel, l'anomalie le montre conventionnel; ce qu'on a pris pour normal manifeste tantôt telle règle, tantôt telle autre. L'anomalie échappe au banal et l'expérience de l'anomalie transforme alors le banal en expression d'une loi: puisqu'il y a une anomalie, cherchons la loi.

La dialectique de la loi et de l'anomalie est le moteur de ce que Bachelard nomme "le sens du problème".

Voilà un esprit qui se laisse mettre dans l'ordre où les questions se présentent, qui finit par ne plus trop résister; l'esprit scientifique suit cet ordre des questions, n'oppose pas de résistances à l'orientation et en tous cas, il les surmonte que le problème lui impose.

La pertinence d'une bonne question est un long combat parce que l'anomalie montre que ça ne colle pas, qu'il y a du construit là où on n'en soupçonnait pas, mais on n'est pas prémuni contre les questions semi naïves, semi critiques, celles qui forment des erreurs. Bref, s'ouvre tout le processus de la rectification.

Quatrième remarque : La situation première, le premier contact seraient à poser en termes d'obstacle.

Le langage construit, la perception construite, les valeurs dominantes, etc., tout ceci n'est pas seulement un terrain mal formé mais ce sont aussi des obstacles, une véritable dynamique de résistance à la formation du problème. Le premier contact avec le réel a des fonctions pratiques; fonctions adaptatives ; fonctions dans les rapports sociaux.

Mais lorsque l'anomalie se présente, la problématisation apparaît comme une meilleure fonction adaptative puisque, précisément, la fonction adaptative spontanée, les opinions, langue, perceptions, valeurs dominantes ont été mises en échec. La problématisation de cette anomalie serait en quelque sorte une fonction adaptative au carré, une fonction adaptative lorsque la fonction adaptative immédiate a été mise en échec. Problématiser c'est objectiver. C'est un processus d'objectivation, c'est-à-dire de découverte de tout ce qu'il y a dans un rapport apparemment spontané.

Du côté de l'objet, surmonter les obstacles épistémologiques c'est découvrir que "Le simple est toujours du simplifié". Sous la fausse simplicité première apparaît la complexité, non pas que ce soit devenu plus compliqué, mais on a découvert l'articulation des différents paramètres.

Dans la nature, tout est dans tout, et donc il n'y a pas moyen d'éliminer un certain nombre de paramètres. Dans le laboratoire on élimine un certain nombre de paramètres parasites, on décompose, on recompose. On découvre la complexité ; mais complexe ne veut pas dire compliqué puisqu'on découvre qu'il est plus facile de penser le complexe et qu'il est plus compliqué d'essayer de penser le simple ; simple ne veut pas dire facile, complexe ne veut pas dire compliqué.

Cinquième remarque: A quoi bon faire tout cela ?

Une remarque qui partirait d'un désir de vivre simplement, facilement, de rester en contact avec la réalité immédiate.

Problématiser est la dynamique même de la construction de la vérité.

Il n'y a pas de réponse si il n'y a pas d'abord une question. Et, il n'y a pas de rectification s'il n'y a pas d'abord une erreur. Mais une erreur fait partie du processus de la problématisation.

Problématiser est intéressant.

L'individu y prend de l'intérêt : ne rend pas la pensée plus difficile mais plus facile ; il y a authentiquement des découvertes à faire dans le complexe. Et cet intérêt-là, s'il ne se manifeste pas et s'il est même rejeté ou refusé, c'est donc que nous ne sommes pas dans une cité d'anges et qu'il y a des inhibitions à s'approprier ce qui est en réalité intéressant.

Problématiser est éducatif.

La problématisation élargit l'horizon d'objet, elle introduit des dimensions nouvelles, elle élargit donc l'horizon de soi ; c'est en ce sens que je la trouve éducative, auto éducative.

Sixième remarque : l'invention.

Je suis parti de l'anomalie. Cette anomalie montre qu'il y a des obstacles à la problématisation, comme dit Bachelard, des obstacles épistémologiques; mais il y a dans la problématisation une part d'invention que j'appellerai une invention savante. Le dogmatisme est le stérilisateur de la pensée savante. Pourquoi ? Parce que si l'on adopte une attitude dogmatique, et elle ne fonctionne pas qu'en politique ou que dans le champ des sciences humaines, on s'attend à des rapports entre les objets et entre les phénomènes, à des rapports prévus et donc, l'imprévu ne fait pas anomalie ; on cherche à toute force à le faire rentrer dans la généralité. L'imprévu se trouve raboté, en quelques sortes, élimé, il n'est pas vécu comme tel. On essaie de trouver

l'explication à l'intérieur de la théorie qui ne peut pas avoir tord. Cela est relativement connu, fréquent, on a de nombreux cas en tête.

Mais Claude Bernard dit autre chose, vers la fin du texte, qui en est le symétrique. Et s'il est vrai que le dogmatisme stérilise l'invention savante, l'ignorance stérilise à sa façon l'invention savante. Le problème est de garder un réseau ouvert de concepts, bien sûr, sans clôture, mais un réseau de concepts. Et de ne pas confondre non plus, ouverture d'esprit et ignorance.

Pour le dire autrement, on n'évite pas la critique ; il n'y a pas de voie royale de l'invention savante. On n'évite jamais, ni pour les autres ni pour soi-même, le moment critique ou le moment de la critique.

On ne problématisé pas mieux parce qu'on ne sait rien, mais on ne peut pas croire symétriquement qu'on problématisé définitivement bien parce qu'on sait une théorie.

Septième remarque : Le problème est toujours singulier.

On ne problématisé pas par déduction à partir de définitions. Car si les définitions sont déjà bonnes, le problème est quasi résolu.

C'est un nouveau problème de comprendre pourquoi une généralité vaut dans ce cas, pourquoi celle-ci dans ce cas-ci et pas telle autre. Et donc, problématiser ce n'est pas appliquer. Cela ne veut pas dire que la généralité ou les connaissances générales ne servent à rien ; mais même en possession de connaissances générales, de concepts généraux, de théories générales, la problématisation n'est pas de les appliquer, elle est de comprendre la singularité de cet objet-ci.

La verbalisation n'est pas l'équivalent du problème. Le passage par le discours a son efficacité propre, le discours permet notamment une économie d'énergie pour penser l'abstrait. Le discours a cet avantage de concentrer l'abstraction et sans doute de la permettre avec une économie d'énergie. Mais demander qu'un problème de dessin industriel, un problème technique qui a sa solution comportementale par des gestes, par des fabrications soit remplacé par une verbalisation, au fond ce ne serait même plus la peine de le faire puisqu'on pourrait le dire, est une démarche un peu vaine.

Pèse ici une véritable idéologie sociale pour laquelle le discours vaut mieux que l'accomplissement gestuel ou comportemental, idéologie de la division du travail qui donne un privilège au discours.

Cela ne veut pas dire non plus que le discours ne serve à rien. Il a sa fonction propre qui est la puissance d'abstraction; il est donc nécessaire à certains moments, il ne l'est pas à d'autres, mais ce serait un exercice un peu vain que de vouloir les superposer toujours.

Voilà sept questions aux confins un peu douteux entre épistémologie, recherche, pédagogie : que le terrain premier est construit, que le problème est une démarche qui articule questions et données, que l'anomalie est déclencheuse, que le premier rapport fait obstacle à la perception de l'anomalie, il y a là un conflit à résoudre, que ceci est intéressant pour une meilleure connaissance du réel mais aussi pour un élargissement de son horizon, que l'invention savante évite le dogme mais ne prône pas l'ignorance première, et enfin, qu'un problème est toujours singulier et que le fait de le verbaliser n'est pas nécessairement sa résolution même si la part verbale intervient dans la résolution.

SECOND MOMENT : "QU'EST-CE QU'UN PROBLEME ?"

Si l'on n'y voit qu'une collection de données, on peut difficilement construire une définition du problème. Si l'on se borne à dire qu'il consiste en une question, là encore, on a du mal à le définir. Alors, je le prendrai par l'autre bout, c'est-à-dire du côté de la solution.

Sauf fautes individuelles, des accidents, un problème qui serait insoluble, c'est-à-dire qui ne permettrait aucune solution alors que sa fonction est d'amener à une solution, serait à mes yeux un faux problème. C'est-à-dire pas un problème du tout.

La solution est l'aboutissement du problème.

C'est la solution qui rend compte du rassemblement de ces données-là. Pourquoi ces données-là ? Parce qu'au bout, dans la solution, elles sont nouées. Dans la solution, les données apparaissent comme le contenu suffisant. Mais la solution rend compte aussi de la forme de la question : il y a une forme pertinente de la question, c'est celle qui débouche sur la solution. Donc, la solution m'apparaît comme la vérité du problème; c'est elle qui fait l'unité des données, contenu suffisant, et de la question, forme pertinente.

La solution est, au fond, l'unité de ce qui est pensé et de celui qui le pense, l'unité du pensant et du pensé ; l'unité de ce qui est fait et de celui qui le fait.

Lorsqu'on a la solution, la structure de l'objet enfin résolu et la démarche qui résout ne font qu'un : c'est dans ces termes-là qu'il faut expliquer la chose, elle est faite ainsi, et c'est cette démarche qui le montre. C'est pour cela qu'une solution, à mon sens, n'est pas grand chose sans la résolution, c'est-à-dire le mouvement de l'unification dont je viens de parler.

La solution est dans le problème et le problème est dans la solution. La solution est dans le problème parce que la solution est construite en et par lui : en dehors du problème, elle n'existe pas. Et le problème est dans la solution puisque la solution n'est pas simplement quelque chose de connu, un fait. La solution est une construction, la résolution qui permet de montrer que c'est ainsi.

Le problème est donc une question.

Toute question n'est pas un problème, parce qu'il n'est pas sûr que toute question obtienne une réponse. Ce n'est pas parce que le mouvement est interrogatif que les termes en sont adéquats, corrects, bien formés; donc la réponse n'arrive pas toujours. Mais si une question n'est pas un problème, le problème, lui, est une question.

Je distingue une mauvaise réponse et une mauvaise question. Une mauvaise-réponse est une erreur, mais une erreur est décelable et rectifiable. Il y a donc une vertu de l'erreur, celle d'avoir été un essai. IL faut corriger, donc une mauvaise réponse n'est pas inutile ; elle permet de réfléchir, au deuxième degré : pourquoi l'ai je faite ? Pourquoi celle-là ? Ce peut être un symptôme, quelque chose que j'ai introduit et qui n'aurait pas dû y être. Une mauvaise question en revanche, je dirais plutôt que c'est une errance, elle peut mener très loin, elle ne mène nulle part.

Le problème est donc une question construite, qui aura une solution si on a établi des données pertinentes dans une forme inventive. Toutes ne le sont pas, il y a donc des essais, des échecs au fil de la problématisation. En ce sens, il n'y a pas de problème naïf c'est-à-dire de problème à partir de rien, spontané, et nous savons bien qu'il y a toujours un savoir antérieur, nous ne pouvons pas feindre qu'il n'y en a pas, que notre besace serait vide, et que les problèmes s'élèveraient un peu magiquement comme des émanations de la curiosité pure. Mais en même temps, un véritable savoir qui permet de soulever de nouveaux problèmes n'est pas une collection de résultats. Il faut que ce soit un savoir un tant soit peu intériorisé, dans lequel il y ait un mouvement de pensée.

Remarque : voici peut-être une piste pour réfléchir sur l'intuition ou ce qu'on a l'habitude d'appeler l'intuition, l'intuition de l'invention, l'intuition de la découverte, etc., le sentiment d'une trouvaille immédiate, une trouvaille dont on a une expérience immédiate, dont on n'a pas vu venir le parcours, ou alors une préformation de la réponse ("j'avais le sentiment depuis longtemps que c'était cette voie-là, je n'ai pu le construire que tardivement mais depuis longtemps, j'avais le sentiment que c'était la piste, l'intuition"). Expérience effective, mais comment l'interpréter ?

On en tire souvent l'idée que cela ne passerait pas par la médiation d'une recherche ni d'un langage ni d'un mûrissement ; on en vient même à supposer une faculté propre de l'invention puisque si elle ne suppose rien de tout ça, c'est qu'elle renverrait à une faculté propre,

la faculté d'intuition. Mais après coup, ce qui a été dit intuitif, est toujours développable en un discours et l'intuitif lui aussi s'avère construit. L'intuition est l'expérience d'une pensée en mouvement qui ne connaît pas ses conditions déterminantes, le vécu de méconnaissance des conditions déterminantes du processus suivi. Je ne dis pas qu'on gagne toujours à l'élucider, mais néanmoins je ne me sens pas en mesure de dire que l'intuition serait une fonction distincte.

Poser un problème : une question chargée de données.

Pour le problème, ce sont les données, cela ne veut pas dire que pour la personne qui problématisé, les données sont données, elles sont à construire. Ce sont plutôt, si on voulait changer le vocabulaire, les éléments du problème, les facteurs du problème. Les données ne sont pas un rassemblement de données déjà-là, c'est peut-être là l'ambiguïté de la notion de donnée.

Ce qui est déjà-là peut être tout à fait inopérant. Prenons Copernic, le premier moderne à avoir pris comme hypothèse mathématique en 1543 que ce n'est pas le soleil qui tourne autour de la terre mais la terre qui tourne autour du soleil. Que faire de la donnée manifeste de puis le début de l'histoire humaine, que tout le monde a toujours vu le soleil tourner autour de la terre, qu'en faire ? Rien. Il ne faut pas la mettre dans le problème, c'est au contraire plus tard qu'on expliquera comment le spectateur embarqué sur un mobile, voit toujours le reste tourner autour de lui où qu'il soit.

En revanche, il y a des données qui ne sont pas là et qu'il faut produire, qu'il faut dégager. La mesure sert souvent à cela Mesurer est une activité qui peut montrer des constantes quantitatives ou des rapports quantitatifs entre des phénomènes qui qualitativement ne semblent pas avoir de rapport. Mesurer produit des données et ce sont des données opératoires.

Les données sont le matériau du problème, ses éléments, ses facteurs. Mais ce ne sont pas à vrai dire les données qui font le problème. C'est la problématisation qui trie ses propres données.

La question problématisante fonctionne de façon structurante, elle élimine les données parasites, en revanche, elle suscite des données opératoires qu'elle n'avait pas. Fonction structurante, on l'appelle quelque fois idée; d'autres disent schème: la question organise au tour d'elle ses propres données.

Ainsi, la mécanique de Newton tient la masse du corps en mouvement pour constante. Einstein montre que pour des vitesses proches de celle de la lumière, la masse devient variable. Elle est variable, même à des vitesses très petites, mais pour des vitesses aussi basses, la variation de masse est infime.

Ainsi, d'un côté, Einstein donne tort à Newton, puisque Newton disait la masse constante, mais Einstein ajoute: si Newton avait su cette variation, étant donné qu'il travaillait sur des mouvements de vitesse très faible par rapport à la vitesse de la lumière, cette variation de masse l'aurait encombrée, il aurait dû la négliger. On voit donc bien là que c'est la question qui génère ses propres données. Il ne s'agit pas de dire: il y a variation de masse ou il n'y a pas variation de masse. Mais si vous vous occupez de trains, il n'est pas nécessaire de la prendre en compte et pourtant il y en a une; en revanche, si vous vous occupez d'un grain de lumière, du photon, cela devient nécessaire. C'est la question même qui structure ses propres données.

On ne peut alors que rejeter la notion de méthode, en tous cas dans son sens courant: l'idée d'une démarche générale, pertinente pour des objets divers, un automatisme qui économiserait la problématisation puisqu'on n'aurait plus qu'à appliquer, idée cartésienne un peu abâtardie, est devenue dominante; mais, me semble-t-il, elle n'existe pas ou en tous cas quand on a voulu s'en servir elle a toujours été inadéquate.

Les chercheurs n'utilisent jamais la méthode qu'ils disent après coup avoir utilisée. Il faut prendre garde de ce point de vue, aux textes d'après coup qui sont des théâtralisations de ce qui s'est passé. Ils n'utilisent pas la méthode dont ils disent qu'ils se sont servi ou alors, s'ils en avaient

une, ils l'ont aménagée, transformée, bref singularisée: ils ont fait même à leur insu, la démonstration que le problème est singulier.

Les erreurs sont fécondes

Je ne milite pas pour éviter les erreurs, ni les échecs. Les erreurs sont fécondes, lorsque ce ne sont pas des errances, mais des erreurs, c'est-à-dire des essais de problématisation. Pourquoi, cet essai de problématisation qui paraît correct pendant un certain temps, dé bouche-t-il sur des erreurs ? La reconnaître comme faux et le rectifier est, à mon sens, la vie quotidienne du problème.

Le problème passe par plusieurs tentatives, qui sont des traversées d'erreurs, et l'importance de l'erreur est double.

Elle dit ce que la solution n'est pas, l'erreur balise donc notre ignorance, elle la cerne. L'erreur est quelquefois utilisée sciemment, lorsqu'on bâtit une hypothèse à laquelle on ne peut répondre que par deux, trois, enfin un petit nombre de réponses, lorsqu'on se met dans ce qu'on appelle une position d'aporie: ceci, cela, et la réponse n'est ni ceci, ni cela. On n'a pas résolu, mais on sait qu'il faut chercher autrement. C'est ici la vie, la chaire même de la problématisation : on n'a pas d'emblée la bonne formulation du problème et pour éviter l'errance interminable qui mène très loin mais qui ne mène nulle part, on tente de ramener ce problème à un nombre restreint de cas, parce qu'alors, on cherchera dans "n" cas ce qui fait buter. De sorte que la formule élaborée du questionnement (un lien très fort entre la recherche des données et l'élaboration de la bonne question), même lorsqu'elle apparaît erronée, lorsqu'elle donne des réponses négatives, permet d'interpréter cette erreur. Formuler des questions en deux voies, en aporie, ni ceci, ni cela, permet donc de retravailler au carrefour puisque aucune des voies ne convient. Il y a là des processus qui nous renverraient à la logique, à la terminologie, à l'heuristique, tous les processus d'invention pour qu'une forme dise non seulement si elle est la bonne mais aussi pourquoi elle n'est pas bonne.

On fait une autre découverte en problématisant : toutes les solutions cohérentes ne sont pas efficaces ou ne sont pas vraies ; celui qui problématisé rencontre des formes de question qui ne marchent pas, il doit s'interroger sur leur échec, il rencontre des données qui parasitent, ou au contraire, il manque des données dont il aura besoin et il lui faut les élaborer. Ce sont les hommes qui posent les problèmes, mais, à vrai dire, ce sont les problèmes qui font leur chemin en nous. Nous sommes, au fond, menés par eux, il n'y a pas d'arbitraire dans la position d'un problème, il y a un certain nombre d'erreurs à traverser, le processus de l'erreur est inévitable comme le processus de la rectification, jusqu'à ce que se construisent peu à peu et la bonne forme de question et les données opératoires. Le problème se pose en nous, se fraie sa voie au milieu de tous les obstacles que nous lui dressons, le langage courant, la sensation première, etc., il se fraie sa voie. Il y a en ce sens un caractère très objectif des problèmes ; la plupart des chercheurs insistent sur ce point : la recherche de la bonne forme, peu à peu la découverte de la structure adéquate, celle qui s'impose.

L'art peut-il se passer de commentaire(s) ?

C'est en tant que représentant de l'institution scolaire que j'interviens dans ce colloque. C'est une responsabilité bien lourde au regard de la fonction très circonscrite que j'y occupe mais que j'assumerai ici en lui donnant le rôle qui lui revient : celui d'un observateur des usages scolaires et plus précisément aujourd'hui de ceux qui nouent l'art à ses savoirs dans l'actualité des enseignements. Actualité pédagogique qui, si elle préserve sa part de silence, ne devrait pas, quand elle en sort, se tisser de vains mots.

Que la situation pédagogique soit donc opportune avant d'être substantielle, c'est en effet ce qu'exige un enseignement et comme elle repose en grande partie sur un échange verbal où un savoir fait signe, pour qu'un élève soit en place d'apprendre, il convient que les commentaires qu'elle motive soient en mesure d'en assurer la manifestation.

Cette exigence rapportée à la tâche qui m'incombe de vous dresser un tableau des différents commentaires qui se prêtent à l'étude des œuvres d'art à l'Ecole me conduira par la force des choses à en interroger le fondement et la pertinence en différents lieux d'enseignement dont certains débordent ma juridiction. Pour ne pas m'engager abusivement sur le terrain de mes voisins j'ai donné à ces incursions, parfois taquines, une perspective dont le point de fuite doit rester pour nous un point d'interrogation.

Cette même prudence a guidé ma réponse à la question de ce colloque, la laissant se balancer entre deux formules qui ouvriront et fermeront mon exposé :

Non, l'art ne peut pas toujours se passer de commentaire, est-ce regrettable ?

Oui, l'art peut se passer de commentaire. Il vaudrait mieux, dans certains cas.

Non, l'art ne peut pas toujours se passer de commentaire, est-ce regrettable ?

Je commencerai par un détour parabolique en exhument, une fois de plus, la joute légendaire qui opposa aux temps anciens Zeuxis et Parrhasios. Selon la tradition, les deux peintres - qui, comme tous les artistes, se disputent un rang - sont entrés en compétition devant un large public réuni dans un théâtre. Pline rapporte que pour l'occasion Zeuxis expose une peinture représentant des raisins si réussis qu'elle attire des oiseaux, venus la picorer sur la scène où elle se tient. Empli d'orgueil par le jugement de la gent ailée auquel fait écho celui des spectateurs, le peintre se tourne vers son adversaire pour lui demander d'écartier le rideau qui couvre son tableau. Parrhasios lui signifie alors qu'il n'y a pas d'autre tableau que la peinture du rideau. Lorsqu'il comprend sa méprise, Zeuxis abandonne le prix à son rival avec une modestie sincère, disant que si lui-même a pu tromper des oiseaux, Parrhasios l'a trompé lui, qui pourtant est un artiste.

Une des leçons de cette légende, qui a beaucoup servi et dont j'use encore en matière de poncif, c'est que le tableau de Parrhasios n'aurait jamais été

apprécié dans sa supériorité mimétique si un geste ou une phrase ne l'avait rendu à sa vraie nature d'artefact. A la quête de sens de Zeuxis : « Et maintenant Parrhasios soulève donc le voile et montre-nous ton tableau » - le commentaire de Parrhasios a donné son répondant, ce voile de peinture qui visiblement l'aveuglait, ce sujet qui dans l'objet lui manquait pour faire sens : « Mon tableau n'est pas derrière le voile, c'est le voile ». C'est même par là, par l'opération intellectuelle que ce tableau commande, que lui vient sa supériorité. Pour apprécier son ascendance il a fallu qu'un savoir soit venu s'interposer, que le vrai sujet de la peinture nous ait été révélé, montré, sorti de l'invisible où notre perception le plaçait. Il a fallu qu'un savoir fasse signe pour que le regard de Zeuxis se pose là où son œil n'avait rien vu.

Ainsi nous apprenons qu'une œuvre dont le seul objet de virtuosité serait de jouer sur les apparences ne peut se donner d'emblée aux plaisirs des sens. Que des yeux d'oiseaux gourmands ne suffisent pas à la promouvoir au premier rang. Qu'il faut requérir le temps d'un regard et qu'à la mesure de ce temps correspond un *déplacement*. Car le trompe-l'œil de Parrhasios n'a pas pour véritable enjeu de piéger la perception par la ressemblance mais celui de révéler dans et par l'apparence le principe de l'apparence. Si bien que pour qu'un spectateur en apprécie le vrai sens, il lui faut savoir qu'il est leurré. En dépit de quoi il ne pourrait en jouir. C'est pourquoi l'archétype du tableau illusionniste est aussi un chemin de connaissance. Il met en œuvre la vérité de l'illusion en même temps qu'il glorifie la puissance de la peinture.

Voilà ce qu'il en serait de l'exigence et de la nécessité du commentaire : d'être ce mouvement discursif qui nous montre, qui nous situe en place d'apprécier le sens de ce qui s'expose dans le visible, un sens qui lui est immanent, qui ne

s'en laisse ni extraire ni abstraire, mais qui se montre par là où il n'est *visiblement* pas : dans les limites du savoir théorique qu'il met en scène. Ce qui dessine une configuration topologique intéressante, un genre de bouteille de Klein où le sensible et l'intelligible tissent s'interpénètrent en restant extérieur l'un à l'autre, le commentaire se devant d'être à la fois ce qui cerne l'œuvre aux limites de ce qu'elle n'est pas – comme un cadre montre ce que le tableau n'est pas - et consubstancial à son espace-œuvre : insécable, inséparable de son pouvoir de vérité.

Mais - comme le promettait Cézanne - est-ce bien l'affaire de l'art de nous dire la vérité ? L'art en est-il capable ? N'appartient-il pas au domaine de la pure subjectivité ? Le regardeur ne fait-il pas le tableau ? Le jugement esthétique n'est-il pas soumis au règne du relativisme, à celui des goûts et des modes qui varient selon les époques, les régions et les climats... Y-a-t-il de l'éternel dans le transitoire ? L'art n'est-il pas plutôt du côté de la vraisemblance, de l'imaginaire ? Au lieu d'en découdre avec l'inviscévable vérité, n'aurait-il pas plutôt pour fonction d'agrémenter nos vies d'un horizon plaisant ? N'est-il pas *ce qui rend la vie plus intéressante que l'art* ? Ne peut-il d'ailleurs pas se confondre avec la vie ? Et que nous importe de savoir que *Ceci n'est pas une pipe* ?

Si je convoque ces questions – il y en a d'autres – ce n'est pas pour suivre le penchant métaphysique qu'a pris mon exposé mais au contraire pour revenir sur terre, là où ça se passe. Là où ces questions donnent prises à des opinions qui s'expriment ici et là et qui touchent très prosaïquement à la réalité des enseignements artistiques, à leur légitimité.

On sait que les disciplines enseignées à l'Ecole résultent de choix politiques et il est de bonne guerre, dans un débat démocratique, de s'interroger sur la valeur éducative des domaines d'enseignement que ces choix supposent.

C'est ainsi que des mouvements idéologiques se manifestent régulièrement à l'occasion de déclarations publiques où s'affrontent - parfois implicitement, parfois explicitement - les partisans de *l'Education à l'art*, ceux pour qui l'art s'enseigne et ceux de *l'Education par l'art*, ceux pour qui l'art enseigne. Il arrive même, plus sévèrement, mais heureusement de manière plus confidentielle, que la légitimité institutionnelle des enseignements artistiques, l'authenticité de leurs ambitions éducatives, quand ce n'est pas leur utilité, se trouvent contestées, conspuées.

Que l'art soit un contenu d'enseignement pour tous les écoliers ne va donc pas de soi et si l'on peut stigmatiser facilement l'attitude qui ressortit à une vision utilitariste de l'existence où l'art n'aurait aucune place, il est plus difficile de combattre ceux pour qui la vérité immanente à l'art est allergique au contact du scolaire, s'évanouit à l'épreuve de l'explication, se noie dans le sempiternel commentaire du maître.

Plus difficile parce que l'idée qu'une œuvre d'art ne puisse exister et plus encore, s'apprécier, sans une médiation « linguistique », n'est pas une idée qui fait l'unanimité. Nous avons tous l'expérience de ces expositions où nous espérions poser un regard unique sur l'intimité d'une œuvre quand surgit un groupe bruyant dont l'affligeant bavardage nous prive de notre recueillement. Nous avons tous maudit le conférencier dont le commentaire insipide nous a

volé cet instant délicieux où, seul, nous avions loisir de nous égarer et de nous retrouver, dans ce déplacement qu'opère toute œuvre quand nous la regardons. Nous sommes donc disposés à adopter facilement la posture de Malraux pour qui la culture était avant tout affaire de communion et qui refusait à la connaissance des œuvres l'horizon de vérité qu'à ses yeux leur procurerait la circonstance de les avoir d'abord aimées.

A cela s'ajoute que l'histoire moderniste de la modernité peut se lire comme le récit d'une émancipation des arts plastiques qui, lancés à la conquête de leur autonomie, revendiquent un caractère visuel exclusif, auto-référencé, silencieux et étanche à tout héritage religieux ou littéraire, à toute vérité qui leur serait extérieure. A l'aune de cette conception progressiste, l'ascension des arts plastiques vers leur absolu artistique – comme, à l'inverse, la consommation assumée de leur fin - peuvent se mesurer à la propagation d'une iconoclastie et d'un mutisme revendiqués. Le silence pourtant ne s'est jamais fait entendre. Tout au contraire, les avant-gardes ont multiplié les manifestes fracassants et l'on a tôt reproché à l'art moderne de ne savoir se tenir sans savante tutelle théorique et querelle d'experts, ce qui, somme toute, nous renseigne sur la difficulté qu'il y a de situer l'art hors de la circonscription du langage.

Cette résidence « linguistique » ne rend cependant pas moins hypothétique l'idée qu'il soit un langage, ni moins présomptueux de le destiner aux seules fins d'une lecture comme bon nombre d'ouvrages s'y appliquent. Mais si voir n'est pas lire, il reste à mon sens très incertain de compter apprécier une œuvre plastique sans pénétrer la part invisible que constitue sa profondeur discursive.

Cette dialectique du « voir » et du « comprendre », du sensible et de l'intelligible, traverse les pratiques artistiques et toute rencontre avec l'œuvre d'art la mobilise. C'est sur elle que repose l'enseignement des arts plastiques tel qu'il se présente à l'Ecole. Centrée sur la pratique, cette discipline donne en effet une place essentielle aux verbalisations, aux commentaires et aux remarques qui sont source de réflexion et permettent d'interroger les réalisations des élèves à l'horizon du champ artistique.

Toutefois, dans le cadre scolaire, le commentaire en matière d'art n'est pas l'exclusivité des arts plastiques. Il peut prendre des formes variées et un certain nombre de disciplines se partagent des contenus « artistiques ». Les manuels regorgent d'illustrations qui puisent abondamment dans le patrimoine des beaux-arts. Cette inclination témoigne de la vocation des disciplines à situer leur objet scolaire au plan culturel, dimension dont les œuvres d'art sont, en quelque sorte, les représentants qualifiés. Cette dimension culturelle dont l'appui symbolique est le patrimoine artistique, prend des contours bien différents selon l'usage que le professeur lui réserve. Le même tableau sera ainsi convoqué par un professeur d'Espagnol pour symboliser la culture ibérique, par un professeur d'Anglais pour en référer à un épisode de la vie d'Hemingway, par un professeur d'Histoire comme un document sociologique illustrant les ressentiments de l'humanité devant les malheurs de la guerre, par un professeur de Français, comme une image à mettre en résonance avec un écrit de Malraux, etc.

L'œuvre se prête sans doute à tous ces échos qui sont constitutifs d'une culture « générale ». Disposée à la polysémie, elle se prête à toutes les entrées

interprétatives et celles-ci n'épuisent jamais un sens qu'elle peut laisser dériver à souhait, parfois jusqu'à la cacophonie. Elle s'y prête d'autant plus qu'elle n'est là qu'à titre de référence et qu'il arrive qu'on la devine à peine à travers une image imprimée ou projetée sur un écran qui l'évoque plus ou moins librement, émancipant le commentaire de toute confrontation avec son objet réel.

Cela n'aurait pas de conséquence si cette reproduction était abordée en tant que telle. Par cet éclairage qualifiant les élèves seraient en mesure d'appréhender, sinon l'œuvre, au moins ce qui la cerne et la désigne en creux : le cadre discursif-interprétatif à partir duquel il est permis de la mettre en perspective. Mais cette approche, qui devrait être de rigueur dans tous champs disciplinaires, n'est pas généralisée et la reproduction est le plus souvent prise pour ce qu'elle reproduit. Ce tour de passe-passe amène parfois le commentaire sur des pentes fantastiques où le chromatisme de tel Delacroix, de tel Gauguin, tel Matisse pourra en toute candeur être invoqué à partir d'une diapositive qui a entièrement viré au cyan ou au magenta.

Cet exemple caricatural de commentaire qui se passe de l'art pour en parler, a évidemment pour origine les limites matérielles de la scolarité qui imposent de recourir majoritairement au document plutôt qu'au monument. Cela n'excuse pas les errances mais c'est une vrai difficulté, car à la différence de la littérature qui est accessible à partir d'un texte reproductible sur n'importe quel support de lecture, une peinture, une sculpture, un assemblage, ne peuvent être pleinement appréciés qu'en présence de leur réalité concrète. Cela ne veut pas pour autant dire que l'œuvre soit toute entière contenue dans son objet matériel mais pour faire l'expérience de ce qui œuvre en elle, à

partir d'elle et autour d'elle, il demeure essentiel de l'avoir contemplée, comme il demeure essentiel, pour bénéficier de cet espace et de ce temps de contemplation, de pouvoir pénétrer ses frontières « culturelles » : l'environnement discursif, iconographique et textuel, qui l'entoure ou l'englobe. C'est pourquoi l'Ecole, par l'entremise de ses professeurs, entretient des liens étroits avec le Musée, le Centre d'art, parfois la grande exposition internationale et plus humblement, avec son patrimoine artistique local, ce qui ne va pas sans commentaires...

Cette invitation à fréquenter les œuvres d'art, l'Education nationale en a fait la promotion dans différents textes d'encadrement et les disciplines artistiques représentées en France à l'école, au collège et au lycée, s'en font les championnes puisqu'elles héritent en premier chef de la vocation culturelle confiée à l'enseignement. Ce sont effectivement les seules dont la présence à l'école est justifiée par l'existence des œuvres d'art : il n'y aurait pas d'enseignement artistique s'il n'y avait pas les œuvres d'art, celles-ci étant le ressort, le sujet et l'objet de leurs enseignements.

Rappelons que ces enseignements se sont diversifiés depuis quelques années : à l'Education musicale et aux Arts plastiques enseignés obligatoirement à l'école et au collège et enseignés sur un choix de série artistique au lycée, se sont ajoutés pour le niveau du lycée, des enseignements de Cinéma, d'Histoire des arts, de Théâtre et de Danse.

Leur mission peut se résumer ainsi :

- procurer aux élèves les moyens de développer une expression personnelle ;

- leur faire acquérir une culture artistique, une connaissance avisée du fait artistique ;

ce qui sous tend deux autres ambitions éducatives qui touchent à la formation du citoyen :

- leur faire accéder à une autonomie de jugement esthétique garant d'un libre arbitre devant les choix publics en matière artistique et culturelle ;
- les rendre responsables devant le patrimoine artistique.

Compte tenu de cette mission, leur rapport au savoir artistique leur impose une relation plus intime avec l'œuvre d'art. A cet égard et plus particulièrement pour les arts plastiques, il est à noter que la nature même de ce savoir donne à la relation cognitive une tournure bien différente de celle qui opère dans la plupart des situations d'apprentissage.

Pour utiliser une formule rapide, on pourrait dire que *le savoir artistique dispensé dans les disciplines artistiques n'est pas fini avant qu'il commence*. En effet, s'il repose sur du « connu », comme dans toute autre discipline scolaire, sur un corpus de connaissances objectives et de savoir-faire transmissibles, il ne se limite pas à cet ensemble fini. Il repose aussi sur une part d'inconnu : sur l'expérience artistique qui, elle, est rétive à toute transmission. On peut transmettre des connaissances et des savoir faire, on peut apprendre à se tenir à distance de ses perceptions, à les affiner, à se déterminer sur un plan d'expression, à délimiter une surface d'inscription, mais l'expérience s'éprouve individuellement, se vit. C'est peut-être ce qui explique que l'Ecole du Bauhaus a eu pour précepte l'aphorisme paradoxal de Walter Gropius *L'art ne s'enseigne pas*. C'est en tout cas pourquoi la pratique est au centre des enseignements artistiques, pratique qui peut se définir comme *la rencontre*

*entre une intention et une attention*¹. Pratique qui sollicite la part de subjectivité, de singularité, d'expérience personnelle de chaque élève pour la mettre à l'épreuve de contraintes matérielles communes, d'opérations à faire, de notions à mettre en jeu, toutes garantes d'une construction, d'un commencement. Le cheminement de chacun s'effectue ainsi sur un territoire d'investigation balisé de repères communs à tous. Dans cette objectivation, l'élève acquiert maîtrise et savoir faire en même temps que, très concrètement, se forme son regard, c'est à dire sa faculté d'observer le monde, de le mettre à distance, de le représenter, faculté qui a pour corollaire l'exigence d'interroger son propre rapport au monde.

Mais pour gagner en acuité et en réflexivité ce regard doit se tourner vers la source qui irrigue le travail scolaire : le champ « savant » que constituent les œuvres, celles du patrimoine, mais aussi celles que consacre la scène artistique contemporaine. Le professeur l'aide en cela, lui proposant à cette fin des ressources documentaires, s'efforçant ici de combler les lacunes de l'image par des commentaires, des descriptions, des explications, essayant de restituer l'imperceptible : le contexte, les dimensions, les effets de transparences, de matière, les brillances et les matités, etc. toutes évocations satisfaisantes pour mettre en appétit ou renouer avec une perception, mais qui ne peuvent se substituer à la présence physique de l'œuvre d'art.

Ainsi, dans le cours d'arts plastiques, comme ailleurs dans le contexte scolaire, mais de manière plus criante que dans cet ailleurs, la dimension physique de l'objet artistique, qui constitue sa frontière matérielle et à laquelle la pratique se réfère, est abordée par ambassade : dans la limite de ses frontières

¹ La formule est empruntée à Gérard Genette

« culturelles », de l'environnement discursif, iconographique et textuel, qui l'entoure ou l'englobe.

Limite qui sous l'angle critique nous renseigne sur la manière dont une œuvre peut être indéfiniment reprise, réinvestie dans des modes d'apparaître qui varient selon les supports et qui constituent tout autant que les écrits, les dires qui l'enrobent et jusqu'au musée qui l'expose, un cadre aussi fluctuant que déterminant dont un artiste comme Daniel Buren travaille les contours.

Mais pour compenser cette carence en matière de contact avec l'œuvre, l'Ecole va aussi au musée. La question va donc être de savoir ce qu'il en est du commentaire quand il se transporte au musée. Comment le musée intervient dans le cadre d'une situation pédagogique, quels rôles lui sont attribués dans le procès cognitif et quels dispositifs sont choisis pour qu'il les remplisse ?

Les motivations pédagogiques qui conduisent à la visite d'un musée sont évidemment liées à la vocation culturelle des enseignements évoquée il y a un instant. Cependant, tous les professeurs qui font usage de références artistiques ne prennent pas l'initiative d'emmener leurs élèves dans un musée. Ces initiatives sont généralement exceptionnelles car elles sont liées aux conditions matérielles locales des établissements, elles dépendent de leur situation géographique, de facteurs économiques et parfois politiques.

A cet égard - c'est une parenthèse - il est à noter que les musées ont trouvé depuis quelques années une sorte de relais en France dans les Espaces d'art et de culture ouverts au sein de nombreux établissements scolaires. Espaces dont la vocation est d'accueillir et d'exposer régulièrement des œuvres d'artistes

contemporains - d'établir un dialogue entre les élèves et ces artistes - dans des contextes excentrés ne pouvant garantir un accès pratique aux lieux d'exposition consacrés. Ils n'entrent pas en concurrence avec le musée puisque l'enjeu est bien d'instruire un regard pour développer un appétit pour la fréquentation des lieux d'art.

On peut ajouter que ces établissements excentrés, pour la plupart ruraux, se situent dans des contextes architecturaux et monumentaux qui recèlent souvent d'étonnantes trésors pour le regard instruit. Or cette instruction du regard que requiert toute perspective artistique est justement l'objet des enseignements artistiques. C'est pourquoi les professeurs enseignant dans ces domaines sont largement impliqués dans les dispositifs de rencontre avec l'art : de la voie qui conduit à l'Ecole aussi bien qu'au Musée, quand cela leur est matériellement permis.

Cela dit, parmi les motivations qui conduisent les enseignants de toute discipline à accompagner leurs élèves au musée, toutes ne sont pas légitimées par des fins de connaissance artistique. Viennent en effet en tête celles qui ressortissent à des fins documentaires. Le choix du musée suit dans ce cas de très près la variable des thématiques et des contenus des programmes. L'enjeu est de donner aux élèves l'occasion de voir les objets de référence originaux qui, dans les cours, ont donné lieu à des commentaires instructifs. Il s'agit d'ancrer par là leur culture générale sur un vécu supposé mieux disposé à la mémorisation. Les discours dérivés, afférents aux œuvres selon les champs disciplinaires, peuvent alors se transporter de l'École au Musée sans changement. C'est à dire sans que jamais par leur entremise la question de l'œuvre d'art ne soit posée. C'est que l'objet de la visite n'est pas porté par

l'intention de faire partager une curiosité artistique ou même historique mais par l'intention de mettre en coïncidence l'objet scolaire et l'objet sensible et cela, sans que ce dernier ne vienne à « déborder » sa limite documentaire.

Si bien qu'au lieu d'être un objet de conscience, l'œuvre tient lieu de preuve, de pièce à conviction. C'est comme document « authentique » qu'elle traverse un procès pédagogique où ne se pose jamais la question, toujours problématique, de son statut artistique.

Pour continuer dans cette veine, comme il y a mille raisons pour faire visiter un musée d'art à des élèves, il y a aussi mille façons de les occuper durant la visite en leur imposant des attitudes studieuses. Le musée sert ainsi parfois des objectifs pédagogiques qui semblent bien éloignés, sinon étrangers, aux objets qu'il expose. Par exemple, il m'est arrivé de consulter un « outil » pédagogique à destination de jeunes enfants qui en référait à un tableau de Paul Cézanne, *Pommes et Oranges*. Tel que l'outil se présentait, il semblait conçu sur l'idée que les enfants n'ont pas grand chose à apprendre de la peinture, si bien que pour les occuper utilement pendant que leurs parents se livraient autrement au plaisir esthétique, il transformait l'œuvre en un panneau de signalétique à décoder. Il s'agissait en effet, entre autres éléments iconiques proposés par l'outil, d'identifier ceux qui figuraient sur le tableau et de les compter. Cela revenait principalement à identifier des pommes et des oranges et à se déterminer sur leur nombre. Certes, il n'est pas aisément de concevoir des outils pour un très jeune public mais il est difficile de voir dans ce décompte un B.A.-BA prometteur, annonciateur d'une intimité avec l'œuvre du peintre. Cela évoquerait plutôt ce panneau indicateur qui, sur l'autoroute du soleil à la

hauteur de la Montagne Ste Victoire, nous signale impérieusement « Les paysages de Cézanne » comme un panorama de valeurs sûres que son œuvre indexerait au panthéon du tourisme culturel, valeurs sur lesquelles on peut compter, valeurs comptables sur lesquelles on peut miser les yeux fermés.

Oui, l'art peut se passer de commentaire. Il vaudrait mieux, dans certains cas.

Partir des situations de travail en formation continue

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

2010

Conférence prononcée par Jean-Marc Doré en l'absence de M Perrenoud

Introduction de JMD : « Etre compétent c'est s'adapter à des situations toujours singulières, je vais essayer de relier les propos tenus par M. Perrenoud lors de sa conférence au CRDP en janvier 2009, les propos de Philippe Astier le 7 janvier avec les propos prévus par Philippe Perrenoud. »

Adresses Internet

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation-Formation-Education

LIFE

<http://www.unige.ch/life>

La formation est un moyen pour mettre en œuvre des compétences professionnelles garantissant la réussite de son action dans toutes les situations.

Pour Astier la compétence est un attribut du sujet. C'est bien l'enjeu de la formation professionnelle de nos collègues.

A quel moment la formation s'intéresse-telle aux situations ?

1. Deux façons de partir des situations

En formation professionnelle, on peut partir du travail réel et des situations de travail de deux manières : soit au moment de construire l'offre de formation, soit dans le cadre d'une unité ou d'une action de formation

Dans le premier cas - avant la formation, les situations sont définies à partir de situations réelles (de préférence) mais rien n'assure que les personnes qui viendront en formation les auront rencontrées. Mais on peut se préparer.

Dans le second cas - au moment de la formation -, les situations de travail sont apportées par les participants, elles sont concrètes et vives pour au moins une personne, mais elles peuvent ne pas parler aux autres et leur traitement est partiellement improvisé. Ex analyse de pratiques, convocation d'une situation de travail n'intéressant principalement qu'une personne qui est au centre et exprime son cas,

Nul aussi expérimenté qu'il puisse être, n'a en tête l'ensemble des situations émergentes ; d'où

- Ø Nécessité de mettre en place un laboratoire d'OBSERVATION DES PRATIQUES des situations, une situation d'enquête visant à décrire les situations professionnelles, puis
- Ø DESCRIPTION DES POSTURES, attitudes des personnes à former
- Ø REPERAGE DES RESSOURCES mises en oeuvre et identification des compétences et ressources à développer

L'enjeu de la formation est d'élargir les ressources disponibles pour faire face à une situation

2. Préparer un plan de formation

Je me limiterai ici aux situations de travail auxquelles on fait référence au moment de préparer une formation. Les situations retenues sont jugées emblématiques, c'est-à-dire susceptibles d'avoir été ou d'être rencontrées par les personnes en formation ou susceptibles d'être rencontrées plus tard.

Situation emblématique = situation susceptible de rappeler d'autres situations avec lesquelles elle a des points communs.

Situation problématique = situation pour laquelle le sens commun n'est pas suffisant
Et enjeu de la formation.

La formation doit prendre en compte à la fois situations emblématiques et situations problématiques.

Ces situations peuvent être évoquées, de manière plus ou moins précise, dans l'intitulé d'un module ou d'une action de formation, de sorte à permettre aux participants de juger si cette formation les concerne ou non.

On ne peut raisonner à l'identique pour la formation initiale ou la formation continue, mais dans les deux cas on procède à une transposition didactique à partir des pratiques et des situations de travail.

3. Chaîne de transposition

Repérage des pratiques et situations pertinentes

v

v

Description fine de ces pratiques et situations

v

v

Identification des compétences et des ressources

v

v

Etablissement des objectifs puis des contenus de la formation

Adapté de : Perrenoud, Ph. (1998.) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

4. Formation initiale et continue

Partir des situations de travail pour construire un référentiel de compétences serait pertinent en formation initiale aussi bien qu'en formation continue.

Toutefois, la formation initiale, parce qu'elle est censée couvrir tous les aspects importants du métier, devrait se référer à un nombre impressionnant de situations de travail. On préfère donc d'en tenir à de grands domaines de compétence, tels ceux que retient le cahier des charges de la formation initiale en France.

La formation continue n'est pas confrontée au même obstacle, elle peut et doit choisir les familles de situations qui correspondent à des besoins d'un nombre suffisant de professeurs en fonction.

5. Une multitude de sources

Une partie des situations appelant des offres de formation continue peuvent être identifiées en formation continue, surtout dans les dispositifs qui invitent les praticiens à évoquer des problèmes professionnels (analyse de pratique par exemple).

Tous les observateurs présents dans les établissements peuvent être sollicités : chefs d'établissement, inspecteurs, responsables de disciplines, intervenants, syndicalistes.

On peut en outre conduire des enquêtes par entretien ou questionnaire, ou mettre en place un observatoire des pratiques et situations professionnelles.

Dans tous les cas, il faudra recouper les sources, vérifier, reformuler. C'est le travail des concepteurs de formation.

6. Une grille parmi d'autres

Pour guider le questionnement, on peut mettre l'accent sur :

- Ø Des situations de travail émergentes, qui font leur apparition à une échelle non négligeable dans le métier d'enseignant.
- Ø Des situations de travail qui étaient marginales et deviennent courantes, voire banales
- Ø Des situations de travail qui existaient mais qui se complexifient, se durcissent, bref exigent davantage de compétences.

Ex : enquête réalisée par certains ici présents

7. Des dysfonctionnements du système

Cette commande produit des énoncés très divers, dont les uns sont très éloignés de situations concrètes et dénoncent certains aspects négatifs ou préoccupants du fonctionnement du système éducatif, par exemple:

- § Certains établissements perdent des classes et certains professeurs à l'avenir peuvent être sur plusieurs établissements.
- § Utilisation de l'informatique (salle non équipée).
- § Matériel discret, non réparé en cas de panne : on se retrouve sans rien.
- § Diminution des budgets.

Certes ces manques ou dysfonctionnement peuvent créer des situations difficiles, mais elles ne sont pas évoquées.

Ces problèmes sont posés de manière synthétique ou sont des constats renvoyant à des problèmes implicites (ex : le jemenfoutisme des élèves évoque un problème implicite), la nécessité de parler d'orientation est un constat, le problème est implicite (en quoi est-ce un problème ?), élèves de 3ème démobilisés, quel est le problème. Tendance au discours de la plainte, à la référence à un âge d'or, ou critique du système par relevé d'incohérences.

Il nous faut prendre en compte cette réalité et faire le deuil d'une solution rapide y compris par une réforme qui viendrait de l'institution. Il appartient aux enseignants de se confronter à ces problèmes et de les résoudre au mieux, de les vivre si possible sans déprime et sans burn-out.

A partir de là, il est possible de commencer la conceptualisation à partir de ces situations, c'est-à-dire à « penser les situations ». Décrire les situations n'est pas naturel et on est davantage porté à généraliser rapidement.

8. Des situations très implicites

D'autres énoncés proposés sont plus proches du travail du professeur, mais restent présentés comme des problèmes généraux :

- § Absentéisme « Acte de présence » de certains élèves en cours.
- § Les élèves de 3ème démobilisés.

- § Allongement disproportionné du 3ème trimestre, donc fin d'année dure à gérer (fatigue, fin des notes, brevet...)
- § Faiblesse de vocabulaire des élèves.

Ici encore, il faut connaître le système pour se représenter des situations concrètes, donc les compétences qu'elles appellent.

9. Penser « situations »

Penser et décrire des situations en détail ne nous est pas naturel, notre esprit est porté à généraliser rapidement, à poser un problème de type absentéisme, irrespect, manque de temps.

Cela peut suffire pour signaler que tout ne va pas bien, protester, demander des moyens.

C'est tout à fait insuffisant pour concevoir des formations.

Bien entendu, il faut parfois intervenir sur les causes de sorte que certaines situations ne se produisent plus.

Lorsque c'est irréaliste ou prend du temps, on peut se demander comment aider les professeurs à faire face.

10. Compétences et familles de situations

Pourquoi insister sur les situations et les familles de situations de même type ?

- § Parce que les compétences des professeurs s'adressent plus souvent à des situations concrètes (tel élève chroniquement absent, tel manquement à une règle précise) plutôt qu'à des problèmes généraux (l'absentéisme, l'indiscipline).
- § Parce que seule la référence à des situations fait référence à ce qu'il faut faire, non pour éviter qu'elles ne se produisent mais pour y faire face lorsqu'elles se produisent, qu'on le déplore ou non.

11. Rappel de la définition d'une compétence

Citation :

« Personne n'est compétent en tout. Se montrer compétent, c'est faire face à une situation, la maîtriser, faire ce qu'il y a à faire « correctement », bref, « s'en sortir » ou mieux, « dominer la situation ». Mais à quelle situation se réfère-t-on ? Une profession confronte chaque jour à un grand nombre de situations différentes. Si on les prend dans leur détail, chacune est singulière : « On ne baigne jamais deux fois dans le même fleuve ». Mais dans ce cas, la compétence est tout aussi singulière : une compétence singulière par situation singulière. On ne voit pas alors comment la compétence pourrait se développer.

On voit bien que le concept de compétence n'a de sens que s'il renvoie à une famille de situations, certes singulières dans leur détail, donc différentes, mais qui présentent suffisamment de traits communs pour que la même compétence suffise à maîtriser chacune, à quelques ajustement près. Nous sommes proches alors de la distinction proposée par Piaget entre assimilation et accommodation : la compétence est de l'ordre d'un capital intellectuel ou émotionnel qui préexiste à une situation singulière. » In « Une compétence se définit par la maîtrise d'une famille de situations à la fois emblématiques et problématiques »

Philippe Perrenoud 2008

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/UF-742001/Documents/Situations.pdf>

- § Il y a compétence lorsqu'un acteur manifeste régulièrement un pouvoir d'agir efficacement dans une famille de situations.
- § Une telle compétence exige que l'acteur dispose de diverses ressources : des savoirs mais aussi un rapport au savoir, des capacités (ou habiletés), des attitudes, des valeurs, une identité, une posture. (Ph Astier ajoutait même des croyances)
- § Mais la compétence n'est manifeste que si le sujet est capable de mobiliser ces ressources, de les mettre en synergie, en temps réel et en situation. La compétence ne vaut que dans l'agir.
- § La compétence a donc une double face : un ensemble de ressources et la capacité de les mobiliser pour agir La logique de compétence critique la notion de savoir puisque qu'il ne suffit pas de maîtriser le savoir pour garantir la qualité du professionnel

La compétence renvoie à l'acquis et non à l'inné donc le métier de professeur ne renvoie pas au don, à l'art mais s'apprend.

Se manifeste dans l'action professionnelle.

Le Boterf fait un distinguo entre « avoir des compétences » et « être compétent ».

Une compétence c'est un savoir agir reconnu (socialisé) une personne est compétente si l'autre la reconnaît compétente, la compétence n'existe que dans l'interaction sociale.

Quand on dit que quelqu'un est compétent, il dispose des ressources pour faire face à une situation, mais cela ne prouve pas qu'il les mette en œuvre pour faire face à une situation. C'est le problème majeur de la formation.

La compétence est l'attribut du sujet c'est le sujet qui détermine la réussite et non la situation.

Etre compétent c'est être capable de maîtriser des ressources internes et externes à soi pour faire face à une situation.

Si être compétent c'est mobiliser des ressources diverses, la formation doit développer des ressources diverses pour diversifier les ressources dispo et aider à les combiner. L'enjeu n'est pas de supprimer les situations problématiques mais d'aider à y faire face

13. Rappel de la diversité des ressources

Des savoirs :

- § des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité ;
- § des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques ;
- § des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ;
- § des informations, des « savoirs locaux ».
- § Des capacités (ou habiletés) :
 - § des schèmes de perception, d'évaluation, d'action ;
 - § des enchaînements de schèmes.
- § D'autres ressources :
 - § des attitudes, des postures ;
 - § des valeurs, des principes, des normes ;
 - § des rapports au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir ;
 - § des ressources « émotionnelles » et relationnelles.

Cf article de Perrenoud, situation emblématique/situation problématique

« Décrire un métier, ce n'est pas narrer par le menu une infinité de situations singulières, c'est mettre en évidence ce qui est difficile et évoquer des situations typiques. Pour ne pas se perdre dans la masse, il apparaît raisonnable de demander aux professionnels interrogés de privilégier des situations qui sont à leur avis à la fois problématiques et emblématiques :

- § une situation professionnelle est problématique si le sens commun ne suffit pas à en venir à bout, si elle exige des ressources dont chacun ne dispose pas, une forme d'expertise et d'entraînement ;
- § une situation professionnelle est emblématique si elle paraît représentative d'une famille de situations semblables. Selon le Petit Robert, un emblème est un « être ou objet concret, consacré par la tradition comme représentatif d'une chose abstraite ».

Les deux notions sont complémentaires. C'est parce qu'une situation est problématique qu'elle devient l'affaire d'un professionnel, d'un spécialiste, qui sera confronté plus souvent qu'un autre professionnel ou un quidam à des situations de ce type.

In « Une compétence se définit par la maîtrise d'une famille de situations à la fois emblématiques et problématiques » Philippe Perrenoud 2008

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/UF-742001/Documents/Situations.pdf>

Problème : Qui définit les traits communs des familles de situations ? ce sont les professionnels eux-mêmes.

Notion de banal/exceptionnel : ne pas privilégier le banal aux dépens de l'exceptionnel ni l'inverse.

Un exemple : PRIS DANS L'ENQUETE

Soit la phrase : « Certains élèves se permettent de critiquer nos cours ».

Ne débattons pas du « Nos », qui suggère une solidarité statutaire qui reste à démontrer et à analyser.

Admettons la réalité de la critique, en notant cependant que l'ampleur du phénomène n'est pas précisée. (Qui ? combien ? Quand ?)

La question est de savoir si c'est un problème. Oui, penseront sans doute de nombreux professeurs. Mais pourquoi les élèves n'auraient-ils pas le droit de critiquer l'enseignement ? Que penser d'un auteur qui dirait « Les lecteurs se permettent de critiquer mes livres » ?

On ne peut d'emblée dire que c'est une déviance appelant une sanction ou une autre forme de répression.

14. Diversité des postures, donc des actes

Si on refuse aux élèves le droit à toute critique, la compétence à mettre en jeu est de l'ordre de la répression : comment faire taire cet élève?

Si on admet qu'un élève a le droit de critiquer, la compétence du professeur est de gérer cette critique, sans refuser de l'entendre, sans la rejeter par principe.

Il peut évidemment la refuser parce qu'elle est formulée de manière agressive, au mauvais moment, de mauvaise fois, sans arguments, sans y mettre les formes.

Il peut entrer en matière et doit alors trouver le ton, les mots, les arguments pour justifier ses pratiques.

Ou alors, il peut admettre une partie de la critique et modifier sa manière d'enseigner.

Donc deux types de postures possibles, mobilisant des compétences différentes.

15. Plusieurs fronts

Quelle que soit sa façon de recevoir la critique, le professeur doit gérer:

1. Sa blessure narcissique, inévitable.
2. Sa relation avec l'élève qui critique.
3. Le reste de la classe.

4. Les réactions éventuelles des collègues.

Ces divers « fronts » appellent des ressources et des compétences différentes pour, par exemple :

1. Dominer son émotion, ne pas provoquer une escalade.
2. Dialoguer avec l'élève, chercher un accord.
3. Neutraliser ou associer les autres élèves.
4. Se préparer à expliquer ses choix aux collègues.

16. Pour proposer une formation continue

Il n'est pas certain que cette situation soit suffisamment fréquente pour justifier une formation.

Si c'était le cas, pour la concevoir, il faudrait aller bien plus loin dans l'analyse des enjeux, des décisions, des paramètres et leviers à prendre en compte et donc des ressources à mobiliser.

On devrait commencer par définir plus explicitement et de manière plus neutre la famille de situations.

Puis cerner l'action à mener (pas toujours évidente ou unique).

Enfin identifier les ressources utiles.

17. Une manière de définir la situation

- § Durant un cours, un élève prend la parole (éventuellement au nom de plusieurs) pour mettre ouvertement ou implicitement en question l'organisation du travail, ou son rythme, ou la nature des tâches données aux élèves, ou les moyens ou le temps mis à disposition.

- § Le professeur tente soit de neutraliser cette critique, soit d'y répondre en argumentant, soit d'ouvrir une négociation sur des alternatives.
- § Une formation continue viserait à enrichir le répertoire des ressources pertinentes pour faire face à ce type de situation, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes.

18. Premier repérage des ressources

- § Des connaissances pédagogiques (fondements de ses propres choix, alternatives pour atteindre les mêmes objectifs), mais aussi psychosociologiques (comprendre ce qui dérange vraiment le ou les élèves et pourquoi).
- § Des habiletés (soit pour empêcher tout débat et passer en force, soit pour ouvrir la discussion sans être immédiatement débordé, en délimitant la part du non négociable).
- § D'autres ressources : écoute, sang-froid, humour, maîtrise de son angoisse, de son agressivité ou de ses réactions de susceptibilité si on le met en question.

Ce n'est que sur cette base qu'on peut concevoir une offre puis une démarche de formation continue.

19. Deuxième exemple

- § « Les élèves de 3ème démobilisés ». On voit immédiatement que c'est un « vrai problème » : un professeur a besoin que les élèves se mobilisent pour travailler et apprendre.
- § Il y a donc moins de controverses possibles sur le sens de la réaction requise (remobiliser les élèves). Encore que le degré de mobilisation requis soit sujet à discussion.
- § Il est évident que si le professeur ne comprend pas cette démobilisation, il restera impuissant ou s'agitera dans le vide. Il lui faut dans un premier temps « mener une enquête ».
- § Dans un second temps, ayant l'impression d'avoir compris, il devra choisir une stratégie de remobilisation.

20. Comprendre la démobilisation

Peut-être l'explication est elle évidente. Peut-être faut-il mener une petite enquête, en parler avec les collègues, les élèves eux- mêmes, les professeurs intervenant en 6e, 5e ou 4e. Pourquoi les 3e seraient-ils plus démobilisés ?

Parmi les ressources:

- § Des connaissances psychologiques, sociologiques, didactiques : concept de mobilisation, moteurs, inhibiteurs.
- § Des méthodes d'investigation (questionner, observer) et d'introspection (ce qui me (dé)mobilise comme professeur, comme acteur, ce qui me (dé)mobilisait comme élève)
- § Une posture non jugeante, voire empathique. Il faut accepter de faire partie du problème, de reconnaître qu'on peut produire de la démobilisation.

22. Remobiliser

Il ne suffit pas d'avoir compris pour redresser la situation.

Parmi les ressources :

- § Des connaissances psychologiques, sociologiques, didactiques sur les leviers disponibles : méthodes actives, défis, menaces, projets, énigmes, compétition, conseil de classe.
- § Des habiletés dans la classe mais aussi pour former des alliances avec certains leaders parmi les élèves, avec les parents, avec certains des collègues.
- § Une posture pragmatique, empirique, persévérente. La force de ne pas porter le problème seul, d'y associer les élèves, de demander de l'aide.

Table ronde du 23 janvier 2003 (14h30-16h00) :
La dimension artistique et culturelle dans les projets d'école et d'établissement.

La question d'une compétence à l'œuvre et les problématiques qu'elle engage dans un établissement d'enseignement scolaire.

Par Christian Vieaux, IA-IPR d'Arts plastiques

Christian Vieaux, Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional d'Arts plastiques dans l'Académie de Lille.

Chargé, dans le cadre de la Commission Académique d'Action Culturelle, du pilotage des activités éducatives et culturelles dans les domaines des Arts plastiques et visuels, de l'Architecture, de la Photographie et des créations artistiques numériques, ainsi que du suivi des partenariats liants le Rectorat avec les musées et les centres d'art, dont le Fonds régional d'art contemporain.

Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) sont une des composantes de ces dispositifs d'action culturelle.

* * * *

N.B. : Cet exposé a été communiqué partiellement lors des diverses introductions à la table ronde.
Ci-après, le texte dans sa version intégrale, intégrant des notes de bas de page.

* * * *

Il m'était demandé initialement de conduire un exposé sur les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art, un dispositif de galeries en établissements dont j'assure, pour le Rectorat de Lille, la co-responsabilité avec les partenaires de la Direction régionale des affaires culturelles. Mais comment parler précisément d'une action fondée sur le principe d'amener les œuvres aux élèves sans pouvoir présenter une étude de cas, étayée de visuels représentatifs de ce mouvement et de ce qu'il engage avec les élèves ? Illustrer ainsi le propos aurait permis de documenter la démarche et ses principes pour en éclairer les finalités. J'en viendrais donc ponctuellement à quelques éléments qui caractérisent l'action des EROA pour soutenir le développement que j'ai conçu sur la base de l'intitulé de la table ronde.

Elargissant la question au-delà d'une présentation descriptive des EROA, j'ai composé mon propos en trois temps :

- Ce que sont les EROA en tant que dispositif d'action culturelle en établissement.
- La relation de la notion de projet d'établissement à l'idée de dimension artistique, et les problématiques que la nature de cette relation me paraît induire.
- Une esquisse des engagements que suppose la notion de compétence aux œuvres dans ce que tiennent des apprentissages scolaires.

Que sont les EROA ?

Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) sont un dispositif d'action culturelle ancré dans des territoires au moyen des établissements scolaires. Ils développent des démarches de rencontres, entre des élèves et des créations artistiques, dans la volonté d'une récurrence de cette situation d'expérience de l'œuvre authentique.

Les EROA sont nés, à partir du constat dressé en 1990 dans l'académie de Lille, de la forte iniquité de l'accès des élèves aux créations et à la culture. Une enquête associant le Rectorat, la Direction régionale des affaires culturelles, les chefs d'établissements et les professeurs d'arts plastiques des collèges, avait mesuré que seuls 4% des collégiens bénéficiaient alors, dans le temps scolaire encadré, d'une possibilité de voir des œuvres authentiques dans des musées ou des centres d'art. L'invention des EROA était une réponse articulée à d'autres pour réduire cette inégalité. L'ensemble de ces mesures se sont en effet organisées autour de deux axes : un premier correspondant au mouvement d'amener les élèves aux œuvres ; un second travaillant à amener les œuvres aux élèves. Les services éducatifs des structures culturelles dédiées à la conservation et à la diffusion de la création artistique furent renforcés, un partenariat historique avec le Fonds régional d'art contemporain (« des élèves à l'œuvre ») permettant des prêts d'œuvres de la collection dans des collèges et des lycées a été développé. Les EROA devaient permettre de pérenniser cette dernière démarche, en la prolongeant et en élargissant le champ des partenariats.

- Les EROA : un dispositif qui vise la construction des partenariats au niveau de chaque EROA.

Les espaces de rencontre avec l'œuvre d'art sont un réseau constitué, selon les années et les programmations, de 35 à 40 galeries à vocation pédagogique en établissements (principalement implantées dans des collèges du Nord et du Pas de Calais, des lycées généraux et professionnels, dans deux centres IUFM) :

- ils sont ouverts sur leur environnement scolaire et social, soutenant le principe que les établissements sont des lieux de culture qui peuvent contribuer à l'aménagement culturel du territoire, en priorité dans des secteurs éloignés de la culture pour des raisons géographiques ou sociales ;
- chaque EROA est animé par une équipe pluridisciplinaire, souvent coordonnée par un professeur d'arts plastiques ; cette équipe conçoit le projet culturel et pédagogique de l'EROA et le soumet annuellement au groupe de pilotage académique/régional des EROA pour validation et accord de versement de subventions ;
- le réseau est encadré par un groupe de pilotage éducation et culture (Rectorat/Drac, ces deux instances de l'État étant les promoteurs du dispositif), par une équipe opérationnelle de deux professeurs chargés d'une mission de suivi et par un cahier des charges¹ ;
- les EROA sont soutenus, dans le cadre de partenariats institutionnels, par les collectivités territoriales de tutelle des établissements du second degré, qui ont associé le dispositif à leurs projets de développement culturel, participent à leurs dépenses de fonctionnement et aménagent des locaux ;
- les EROA travaillent dans le cadre de partenariats culturels institutionnels et privés (musées en France, en région et hors région, collectionneurs indépendants, galeries d'art, également des collections publiques et privées en Belgique, Hollande, Allemagne et Grande-Bretagne, des FRAC de plusieurs régions, le Fonds national d'art

¹ Cahier des charges des EROA, en téléchargement sur le site Internet des EROA de l'académie de Lille : http://www4.ac-lille.fr/~aperoa/article.php3?id_article=24

- contemporain, ...); ces partenariats sont fondés entre chaque EROA et ces possibles partenaires sur le principe d'un projet pédagogique et culturel et de prêts de d'œuvres sur de courtes durées ;
- depuis 1996, année de création du dispositif, près de 500 expositions présentant environ 380 artistes ont été réalisées avec, à chaque fois, des accompagnements pédagogiques et la présentation des œuvres accueillies à tous les élèves de l'établissement ;
 - les projets des EROA sont inscrits dans le monde de la création en arts plastiques, en architecture et paysage, en photographie, en audio-visuel de création, en création numérique, en design ; exposant des démarches et des œuvres contemporaines, et, chaque fois que possible, des dialogues entre art vivant et œuvres patrimoniales ;
 - un effort soutenu vise à ouvrir désormais le dispositif aux enseignants du premier degré ;
 - on peut évaluer que depuis 1996, plus de 300 000 élèves, comptabilisés comme visiteurs cumulés sur le total des expositions, ont été concernés par ce type d'expérience pédagogiquement encadrée de rencontre avec l'œuvre d'art.

La relation de la notion de projet d'établissement à l'idée de dimension artistique et les problématiques que la nature de cette relation paraît induire.

- Comment et pourquoi hiérarchiser les priorités éducatives entre les enseignements artistiques et l'axe d'éducation artistique et culturelle d'un projet d'établissement ?

Quand je me suis saisi de l'intitulé de la table ronde, il m'a semblé – peut-être à tort - qu'il laissait supposer un placement des créations artistiques, mises au regard des élèves à l'école, dans un rapport de conséquences, a priori naturelles, à la notion de projet d'établissement : un instrument éducatif, en l'occurrence le projet d'établissement, dont un des axes possibles, en l'espèce son axe artistique et culturel, conduirait à une cause scolaire, au demeurant la présence d'objets ou de faits artistiques et culturels dans la volonté d'instruire. En est-il ainsi ? Seulement ainsi ? Nécessairement dans cette forme de séquence ?

Ne convient-il pas de se demander si, bien avant que le principe d'une présence des arts et de la culture ne soit fixé comme une exigence à tous les projets d'établissement, un travail portant sur les dimensions artistiques et culturelles n'était pas déjà conduit depuis longtemps dans l'école²? Le cas échéant, que renforce le projet d'établissement ou que peut-il suppléer ? Il existe bien un ensemble d'enseignements scolaires généraux qui comportent tous des composantes et des objectifs culturels. Au sein de ces enseignements scolaires, des enseignements artistiques obligatoires soutiennent précisément la formation générale par les apports de leur nature spécifiquement artistique³. A savoir, l'inscription des connaissances qu'ils transmettent dans les fondamentaux de la création artistique qui est approchée dans ses processus et dans ses manifestations ; l'ouverture récurrente des élèves dans le temps scolaire sur les univers contemporains et historiques des arts et de leurs langages ; l'apport d'outils pratiques et conceptuels permettant l'élaboration d'un accès autonome à la dimension artistique et culturelle dans la pluralité de ses expressions⁴.

² De ce point de vue, au-delà de la problématique des arts dans l'enseignement scolaire, il apparaît important de situer les relations des arts à leurs institutions, voir l'ouvrage de Gérard Monnier, *L'art et ses institutions en France, de la Révolution à nos jours*, Paris, Gallimard, « Folio-Histoire », 1995.

³ Programmes des enseignements artistiques au collège (classe de 6^e, BOEN n°48 du 28 décembre 1995 ; classes de 5^e et 4^e, BOEN n°1 hors série du 13 février 1997 ; classe de 3^e, BOEN n°10 hors série du 15 octobre 1998) et au lycée d'enseignement général et technologique (BOEN n°2 et 3 hors série du 31 août 2001).

⁴ Voir préambules des programmes des enseignements artistiques du collège et du lycée.

Sans doute, sur le plan culturel, la qualité d'un projet d'établissement serait de donner un sens renforcé à cet ensemble, formé des enseignements artistiques et des visées culturelles de toutes les disciplines enseignées, et d'en augmenter la portée dans des prolongements ou des apports particuliers plus largement ouverts sur les créations et le monde de la culture. Le problème porte alors moins sur l'invention d'un nouveau concept d'éducation artistique et culturelle que sur la nécessité de bien penser des intersections entre l'idée générale de culture à laquelle est attaché l'enseignement scolaire français (des référents communs et une capacité d'émancipation), les fondamentaux développées par les enseignements artistiques obligatoires et donc communs à tous les jeunes français de l'école au collège (des outils pour comprendre des processus et des inscriptions - dans l'espace et dans le temps - de la question de la création) et les déploiements soutenus par un projet artistique et culturel d'établissement (des parcours et des expériences culturelles pour des élèves placés en situation de présence effective aux manifestations de la création artistique).

- Faire l'expérience de l'œuvre à l'école : solution aux maux de l'élève ou perspective scolaire ?

En matière de parcours et d'expériences culturelles et artistiques pour les élèves de nombreuses questions s'enchaînent. Par exemple, dans les arts plastiques ou visuels, quelles œuvres, quelles pratiques et quels faits culturels faut-il appeler ? A quels moments et de quels lieux professionnels procéder pour les enseignants dans la diversité de leurs cultures disciplinaires. Dans quelles intentions ? Dans une école, un collège ou un lycée, est-ce la rencontre de quelques professeurs avec une œuvre particulière qui précède ou fixe la définition de l'axe artistique et culturel du projet d'établissement ? S'il en est ainsi, ne conviendrait-il pas que chacun s'interroge aussitôt, sans briser l'élan, quant à la pertinence de la valeur éducative d'un choix ainsi focalisé et tenu. Ou bien, est-ce un besoin scolaire flagrant qui doit conduire, soit à isoler un domaine artistique ou une œuvre, soit à vouloir embrasser tous les arts et toutes leurs formes d'expressions, pour traiter ce besoin ? Dans quelles proportions un besoin lié aux apprentissages scolaires ne se fait-il pas davantage l'écho d'un manque ou de maux sociaux ? Dans ce cas, quelle est la nature de ce manque dans son rapport aux créations et quelle est l'attention apportée à l'intégrité des œuvres dans le traitement éventuel des maux qu'il recouvre ? Ce dernier point invite à prendre la mesure, dans de nombreux discours sur l'éducation artistique, de la part accordée à la croyance en une vertu intrinsèquement curative des arts.

Cette séquence du propos engage les finalités. Tirant un court instant l'exposé vers les EROA, il convient de préciser que ceux-ci sont tous nécessairement situés dans des projets d'établissements. C'est une des conditions de leur cahier des charges⁵. Pour autant, dans le cadre du projet d'établissement, l'objectif d'un EROA est-il strictement de parvenir à amener des œuvres aux élèves ? C'est un but en soi. Et ce n'est pas si simple d'y parvenir. Cela demande du temps, de l'énergie et beaucoup de force de conviction. Pour autant, dans l'opportunité de ce mouvement, qui culturellement fait événement dans un établissement, est-il suffisant d'espérer que d'une exposition émerge toute seule une incidence éducative ? Il s'agit davantage, par ce moyen des EROA, de contribuer à forger dans l'école une compétence aux œuvres, pour les élèves et pour les enseignants. Vouloir tenir une compétence aux créations demande une mise en cohérence des engagements éducatifs. Tout d'abord, de reconnaître que les fondamentaux de cette compétence visée pour tous les élèves doivent se développer dans les enseignements artistiques. Ensuite, de travailler à en augmenter les opérationnalités, pour le plus grand nombre possible d'élèves, dans le rapport concret aux créations que permet la situation de rencontre avec l'œuvre d'art. Expérience de la dimension artistique qui doit elle-même être reprise, par élèves et

⁵ Cf. Cahier des charges des EROA.

par les professeurs, dans l'exercice d'une réflexion sur les conditions de cette situation de rapport aux œuvres.

- Se situer dans les diverses compréhensions de l'idée de dimension artistique.

En ce qui concerne la notion de projet d'établissement, nous savons bien de pratiques et de constats : premièrement, que ses définitions administratives et ses objectifs éducatifs ne correspondent pas toujours avec la réalité effective de sa mise en œuvre ; deuxièmement, que les descriptions qui le précèdent et l'accompagnent ne sont pas toujours à la hauteur des qualités de son inscription pédagogique ou inversement ; troisièmement, que l'opérationnalité des actions qu'il structure est toujours complexe à quantifier. Malgré tout, nous parvenons à nous faire une représentation assez stable des contours et des déploiements d'un projet d'établissement. Notre représentation de l'idée de dimension artistique et culturelle est-elle aussi communément cernée que celle de projet d'établissement?

L'appellation d'éducation artistique et culturelle fait surgir des représentations consensuelles et positives. Nul enseignant, soucieux du développement et de l'épanouissement des élèves, ne saurait réfuter ces valeurs relativement progressistes. Mais, si nous dépassons ces représentations collectives et leurs résonances, qu'entendons-nous individuellement du mot artistique ? A nouveau les questions sont nombreuses et il n'est pas inutile d'en énoncer quelques unes. Entendons-nous le mot artistique dans le champ des créations dites artistiques et, dans ce cas, quelle est la nature objective des créations que nous entrevoyons ? L'entendons-nous dans le monde de l'école en tant qu'obligation d'éducation ? Nous sert-il à fixer la limite des valeurs portées par les créations qui seraient éligibles à la culture scolaire ? Et dans ce cas, à partir de quoi raisonnons-nous ces valeurs ? Les pensons-nous de notre culture personnelle, de nos marqueurs sociaux ou de nos acquis humanistes ? Quelle part de nos considérations relève de la sphère de nos repères individuels, de notre histoire singulière et des acquis humanistes communs que doit développer l'école ? Par ailleurs, à quoi correspond cette notion de dimension rapportée à l'idée d'artistique ? S'agit-il avant tout d'un rapport, dans l'espace et dans le temps, d'ordre physique ou mental, entre des objets, des êtres, des représentations et des idées ? Est-ce une direction prise par un réseau de significations attachées à une création tournée vers l'autre ? En quoi considérer que les créations sont intrinsèquement tournées vers l'autre garantirait que l'idée d'œuvre ne soit pas réduite à une stricte représentation en tant qu'objet ? La dimension artistique, est-ce un intervalle plus ou moins étendu entre un artiste, une création et des regardeurs ? Quelles sont les amplitudes possibles de cet intervalle ? Doit-on en considérer la valeur dans sa qualité à représenter ou à traduire du sens commun ? Ou bien, cette valeur peut-elle aussi être reconnue dans son pouvoir à caractériser une échappée possible à tout sens commun ?

Usuellement, est artistique ce qui renvoie chacun à l'idée commune d'œuvre d'art. Est également artistique, ce qui produit un contentement personnel dans la perception de diverses manifestations esthétiques. Peut primer, dans la perception de ces manifestations, la recherche d'une bonne résonance avec les normes de son beau à soi. C'est alors l'ordre de nos préférences qui exerce un pouvoir sur la capacité de penser plus globalement ce qui est artistique. Un tableau issu d'un agencement plastique, un ensemble décoratif inscrit dans une architecture, la décoration d'un plat au restaurant sont alors tous également artistiques. Dans ses usages les plus courants, est artistique ce qui est globalement relatif aux arts (un consensus qui ne dit pourtant guère du spécifique des créations), mais aussi ce qui confirme une valeur personnelle du beau ou du joli pour soi (des possibles stéréotypes aux inerties puissantes).

La notion d'œuvre est elle-même travaillée par ces orientations. A un premier niveau d'appréhension, elle se révèle souvent rattachée à l'idée d'un achevé : l'objet tableau, l'objet dessin, l'objet sculpture, ... Cet achevé est aussi soutenu par un ensemble de formes identifiables

qui garantissent que l'on regarde bien une œuvre : un genre comme le portrait, un registre d'expression comme la figuration, une mise en regard comme un encadrement ou un socle, ... En quelque sorte, il s'agirait ainsi de nous reconnaître dans ce nous reconnaissons en tant que résultat admissible d'une création⁶.

La conscience de cette pratique du terme artistique dans le langage usuel poserait alors l'utilité d'être attentif aux tensions qu'elle sous-tend. Notamment, celles qui s'exercent entre la recherche de repères communs ou d'un universel dans les arts et l'affirmation du singulier chez les auteurs, ou du banal d'un beau pour soi chez le plus grand nombre des regardeurs. La première tendrait à épouser les valeurs universelles recherchées par l'école. La seconde, dans ce qu'elle exacerbe les singuliers des créateurs ou des regardeurs, pourrait parfois contredire ces mêmes valeurs portées par l'école⁷. Mais, puisqu'il est question d'éduquer à la dimension artistique et culturelle, en particulier par le levier d'un projet d'établissement associant de multiples partenaires, est-il concevable dans l'école d'éduquer les autres à son beau à soi ou à un beau défini par ceux qui en dominent le consensus ? S'agit-il même d'éduquer seulement à une certaine idée du beau, fut-il collectif ou individuel, universel ou singulier ?

- Reconnaître la pluralité des créations est un travail inscrit dans les valeurs communes de l'école.

Il faudrait bien considérer que travailler à permettre aux élèves de s'ouvrir à la dimension artistique engagerait à tenir compte d'un principe des diversités. De ce point de vue, il conviendrait de s'attacher à ce que les regards des élèves ne soient pas tournés vers un registre unique de création. Unicité des formes d'expression qui pourrait être doublée d'un dénuement, devant des créations méconnues ou mal identifiées, à donner leur sens aux faits artistiques. Ce qui, au-delà, pourrait livrer les élèves à toutes sortes d'autofictions, au prétexte de les faire parler à partir des œuvres. Car l'opinion la plus rapidement attachée à l'exercice supposé des diversités, en matière de création artistique, paraît souvent tenir à des formes d'interprétations tournées vers soi. Ce n'est pas le moindre des lieux communs et des pertes de sens que d'apporter de la valeur à une œuvre au motif que chacun pourrait y voir ce qui lui convient. La multiplicité de telles interprétations ne soutient guère la reconnaissance de la pluralité des créations, ni celle des polysémies possibles d'une œuvre prise isolément⁸. Les perceptions qu'ont tous les observateurs d'une création, en fonction de leurs visées propres, peuvent marquer des décodages en contradiction avec les visées de l'auteur, jusqu'en perdre l'œuvre.

La reconnaissance de la pluralité des langages, des écritures et des mises en regard, comme l'une des conditions de l'exercice des créations par leurs auteurs, semble un principe moins répandu du travail sur les diversités. La pluralité des pratiques artistiques et de leurs inscriptions culturelles travaille pourtant le champ de l'art. Elle nourrit des continuités, des ruptures et des renouvellements. Elle enrichit et instruit, somme toute, des débats sur la question de la création elle-même. Ce principe des diversités que sous-tend la pluralité des créations artistiques, il convient d'apprendre à le faire repérer dans la nature des expressions qu'assument les artistes et à le situer dans ses qualités à soutenir l'exercice d'une pensée de la divergence.

Sur le plan des enseignements artistiques, cela désigne une part conséquente de l'effort pédagogique qu'ils consentent dans l'économie que leur donne l'école⁹ : apporter aux élèves des

⁶ Voir notamment sur ces questions l'ouvrage de Georges Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Les éditions de Minuit, 1992.

⁷ Egalement sur ces problématiques des tensions entre les valeurs sociales des productions artistiques et les figures de l'auteur ou du créateur dans les fondements du champ littéraire et artistique, voir l'ouvrage de Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, éditions du Seuil, Paris, 1992.

⁸ Sur ces questions, se rapporter à l'ouvrage abondamment diffusé et commenté d'Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Milan, Bompiani, 1962 ; Paris, éditions du Seuil pour la traduction française, 1965.

⁹ Notamment, voir les programmes d'arts plastiques pour le collège et pour le lycée d'enseignement général et technologique.

moyens d'expression et des outils conceptuels pour produire, identifier et situer des créations artistiques. Egalement, dans les articulations qu'ils opèrent entre conception et production, réception et perception, acquisition et réflexion, d'instruire étape par étape les élèves d'une capacité à se situer vis-à-vis d'une œuvre que l'on apprend à considérer comme une proposition artistique. Il s'agit, de la manière dont cela peut s'exercer dans la continuité des histoires scolaires, de rendre les élèves au niveau qui leur est accessible : capables de penser la création dans la diversité de ses déploiements ; capables de se penser auteurs d'une expression artistique personnelle, capables de penser leur rapport personnel aux œuvres et à la dimension collective des perceptions qu'engagent les créations artistiques.

Dans l'axe d'éducation artistique et culturelle d'un projet d'établissement, c'est peut-être dans la mise en œuvre de situations permettant un rapport concret aux œuvres et aux créations vivantes que se pose l'opérationnalité de la démarche éducative à entreprendre. En s'appuyant sur les fondamentaux artistiques construits dans les enseignements artistiques obligatoires, ainsi que sur les outils culturels développés dans l'ensemble des disciplines générales, il est possible de construire une grande diversité d'actions fondées sur cette finalité d'apprendre à penser son rapport aux œuvres. Celles-ci peuvent s'édifier, à l'intersection des domaines de création enseignés et des formes d'art qui ne font pas nécessairement l'objet d'un travail pédagogique soutenu sur l'ensemble de l'enseignement scolaire général commun de l'école et du collège.

- Passer de l'idée d'évènement culturel dans un établissement à l'élaboration de situations d'œuvres à l'école.

L'une des problématiques principales des EROA s'exprime dans l'intitulé même du dispositif. Le contour général est en effet globalement celui d'une galerie à vocation pédagogique en établissement : un espace dédié, où des œuvres puissent être vues prioritairement par un public scolaire¹⁰. Dès l'élaboration des EROA, la notion de galerie d'art devait être rapidement écartée par les promoteurs du dispositif, moins par les pratiques et les modes opératoires culturels qu'elle connote, que par le souci d'une inscription précisée dans le monde de l'école. Mettre l'accent dès l'intitulé sur la notion de rencontre, c'était en effet signaler que le travail serait centré sur ce qui interagit entre des élèves et des créations artistiques (des regards, des énoncés, des émotions, des réfutations, des déplacements, des corps en présence aux œuvres, des activités, ...), et pas seulement sur le débouché d'une présentation d'objets culturels dans un espace encodé par ses fonctionnalités (des murs et des cimaises qui suspendent, des socles qui élèvent, des vitrines qui enchaissent, la lumière qui ponctue ou souligne, ...).

Une des problématiques des EROA est donc de tenir simultanément, dans le prolongement des enseignements scolaires usuels, les fils de deux ambitions qui ont trait à l'éducation artistique et culturelle. Une première ambition est culturelle, en donnant un espace et du temps à ce qui peut interférer entre les cultures premières des élèves (sédiments ou reflets d'appartenances et de valeurs, représentations mentales initiales et univers familiers ou connus) et les pratiques singulières des artistes, instruites de cultures secondes construites de leurs connaissances et de leurs fréquentations informées des mondes de la création (additions ou affrontements à dessein de valeurs universelles ou personnelles, créations tournées vers ses regardeurs les projetant parfois vers un inconnu ou un indicible)¹¹. Une seconde ambition est nécessairement scolaire, en donnant une définition éducative aux objectifs visés autour de deux axes principaux : construire des situations d'œuvres qui ouvrent à des opérations pédagogiques ;

¹⁰ Se rapporter au cahier des charges des EROA.

¹¹ Voir sur certains aspects, hors l'école, mais ancré sur la question de la culture et des valeurs qu'elle affronte, l'article de Christian Ruby, *Comment s'orienter dans la querelle de la culture ?*, publié dans « Les nouvelles d'Archimède », journal de l'université des sciences et technologies de Lille, n°37, spécial colloque : A propos de la culture », 2, 3 et 4 novembre 2004, Aéronef, Lille.

développer des expériences de dialogues et de regards croisés entre des élèves et des créations, des disciplines et des faits artistiques.

Construire des situations d'œuvres ne se réduit pas à agencer une exposition dans un espace dédié, mais incite à en penser à chaque fois, selon la nature des créations et des énoncés qu'elles soutiennent, l'agencement des œuvres aux gens et aux lieux dans une finalité scolaire. Développer le croisement des regards engage l'élaboration pédagogique afin de créer cette possibilité faite aux élèves d'une expérience concrète de l'œuvre d'art, souvent augmentée de la présence des artistes. C'est en conséquence faire appel à des compétences variées et complexes à rassembler : travailler en équipe pédagogique, mutualiser des ressources culturelles ou techniques, favoriser des pratiques coopératives entre enseignants ou entre élèves, concevoir un projet culturel, en gérer les données budgétaires et en maîtriser les aspects techniques. Dans une situation encore souvent inédite dans l'école, c'est aussi viser l'apprentissage, par des approches polysensorielles, des capacités nécessaires à recevoir l'œuvre dans sa réalité vraie, soulagée des pertes de ses représentations (images des œuvres, discours sur l'œuvre, ...) : perception de la multiplicité de ses déploiemens dans ses relations à l'espace qui engagent souvent le corps du regardeur ; perception de sa matérialité dans ce qu'elle fait sens en soi ou soutient l'intention de l'œuvre ; perception de sa puissance à représenter et à donner à voir des faits, des états, des signes, des idées, des inédits ou des différences, là où le verbal est épuisé ou inopérant, seul.

La problématique de l'apprentissage d'une compétence à l'œuvre.

J'achèverai cet exposé par les questions que pose le principe d'un apprentissage à l'école de la compétence à l'œuvre. Je l'aborderai moins dans ses méthodes et ses dispositifs que dans ce qu'elle requiert des enseignants pour s'y rendre disponibles et en instruire leurs élèves.

Christian Ruby, dans son essai *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*¹², développe des réflexions qui touchent à la fois aux problématiques d'une compétence du citoyen à l'œuvre et aux débats sur l'emprise des politiques culturelles publiques sur les considérations de la culture dans les sociétés démocratiques.

Je mettrai ainsi en perspective les engagements professionnels attendus dans la mise en œuvre des EROA : acquérir les moyens et les outils nécessaires à élaborer une rencontre entre des œuvres, des artistes et des élèves.

- Les créations artistiques sont-elles toujours compatibles avec les représentations valorisées par l'école ?

La question d'une compétence à l'œuvre, considérée comme une construction et non comme un don ou un aléatoire, me semble une condition nécessaire, professionnelle et éthique, à toute réflexion sur la démarche de projet d'éducation artistique et culturelle dans une école ou un collège. Cette démarche fut-elle inscrite au sein d'un projet d'établissement, à sa périphérie ou tout en dehors.

Soutenir le rapport à la dimension artistique, par l'expérience de l'œuvre d'art réelle, paraît engager la mise en exercice des convictions artistiques et culturelles personnelles dans la relation aux œuvres. Ce qui, nous l'avons dit, peut embrayer rapidement sur des tensions entre la sphère des convictions intimes et la capacité à se défaire positivement de celles-ci dans le rapport collectif ou public aux œuvres. Il s'agit de se dessaisir ou d'écartier les seuls repères personnels afin de tenir à distance, à la fois leur pouvoir à produire l'exclusion de l'autre, en l'occurrence cet

¹² Christian Ruby, *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La lettre volée, 2005. Egalement du même auteur, *L'État esthétique. Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Paris/Bruxelles, Castells/Labor, 2000.

autre qu'incarne une œuvre dans sa singularité, et leur capacité à fermer ainsi un accès à l'altérité. Pour autant, ce dessaisissement des seuls stéréotypes ou des représentations personnelles tient-il la possibilité de faire vivre par les arts un universel à l'école? D'autre part, sur quels piliers ou quelles valeurs se fonde cet universel dans l'école ? Dans l'école et en dehors de l'école, quel est le poids de l'histoire des idées ou des lieux communs sur l'art dans leur rapport à la perception de l'intérêt des inventions artistiques récentes ou aux tentations des retours à l'ordre¹³ ?

Les valeurs de l'école appellent aux repères communs, et conséquemment à de possibles consensus entre certaines formes de culture et la culture scolaire. Elles sollicitent moins aisément les profits possibles à prendre des débats sur ce que les créations authentiques ont de déceptif. Précisément, quand elles ne correspondent pas immédiatement à ce que nous reconnaissons comme de l'art. Les regards et l'attention se tournent plus facilement vers des formes d'expression plus assurément œcuméniques. Il faut pourtant bien considérer, et admettre, que le monde de la création artistique n'est pas un univers dédié, même partiellement, à la fabrication d'objets culturels convenant à l'école. Dans son mouvement propre, la création artistique ne se produit pas dans une volonté de réaliser des expressions conformes ou dissemblables aux représentations culturelles scolaires les plus usuelles. Pour le monde éducatif, se situer à l'intersection de la dimension artistique et d'un projet d'éducation culturelle dans l'école, supposerait bien qu'il faille travailler sur des représentations mentales où ne s'exprimeront pas que des valeurs culturelles d'emblées consensuelles. Les œuvres, et par devers elles la dimension artistique à laquelle elles ouvrent, appellent à un effort - autant le dire à un travail – afin d'être perçues pour ce qu'elles sont. C'est-à-dire à leur juste valeur : des expressions assumées par des artistes, souvent critiques ou sujettes à faire polémiques ou à réitérer la question de la création artistique. Au demeurant, un ensemble de situations et de débats susceptibles d'être à la portée des outils de l'école et que l'on peut apprendre aux élèves à discuter.

- En quoi et ce sur quoi il convient de s'exercer pour surmonter les possibles obstacles à la construction d'une compétence à l'œuvre.

La conscience d'un effort à produire pour percevoir et s'approprier une œuvre, pourtant bien en écho avec les valeurs de travail et d'émancipation de l'éducation, peut se heurter à trois sources principales d'obstacles¹⁴ :

- Celle des malentendus qui ne manquent pas de surgir des pratiques courantes de la relation scolaire à la culture où les œuvres sont instrumentalisées ;
- Celle de l'illusion scolaire, doublée souvent d'une dénaturation cognitive, de la croyance répandue en la valeur pédagogique en soi de la créativité, ce qui conduit un grand nombre de militants ou d'observateurs de la cause des arts à l'école à faire de l'éducation artistique une singulière boîte noire – ou une boîte magique - sans autre effet visé que de développer parfois la créativité chez quelques uns ;
- Celle de l'épuisement des forces de la création artistique, lié à l'idéal de l'artiste, qui est pourtant défini de moins en moins dans sa singularité d'artiste créant, que comme potentiel pédagogue omniscient de toute l'éducation artistique.

¹³ Sur ces questions, précisément inscrits dans le champ des créations artistiques en arts plastiques et sur les débats de la modernité, voir les deux essais de Benjamin H.D. Buchloh, *Formalisme et historicité, Autoritarisme et régression, deux essais sur la production dans l'Europe contemporaine*, Paris, éditions du Territoires, 1982.

¹⁴ Ces obstacles, ici partiellement reformulés à partir de leur croisement avec les pratiques observées dans l'école et les dispositifs culturels qui les soutiennent, sont définis dans un article de Christian Ruby, *L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution*, texte d'une conférence prononcée durant le stage dédié aux espaces rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) de l'académie de Lille, en mars 2006. Téléchargement sur le site Internet arts plastiques de l'Académie de Lille : http://www2b.ac-lille.fr/arts-plastiques/textes_2005/textFrameset.htm

Ces trois facteurs d'obstacles ne sont pas sans risque d'accélération du recul du principe fondamental que l'école est le premier lieu où, pour tous, se forgent les outils qui permettent de reconnaître des œuvres comme des œuvres d'art et non comme des produits culturels.

Dès lors, comment cerner à profit les conditions d'une construction, dans le plus grand nombre possible de lieux d'éducation et pour le plus grand nombre d'élèves, d'une compétence à l'œuvre ? Cela supposerait, comme dans tous les apprentissages qui visent à grandir l'autre en connaissances pour l'émanciper, que les professeurs et les élèves acceptent de s'ouvrir à un autrement et à autre chose en se déplaçant de leurs positions initiales sur la culture et sur les univers de la création. Ce qui sous-entend que le travail à faire en ce sens sera soutenu. Sur les quelques six exercices qu'a désigné Christian Ruby¹⁵ dans une conférence donnée aux professeurs engagés dans les EROA, j'en reformulerais quatre :

- interroger ses compétences disponibles, celles que l'on a et celles auxquelles on peut accéder, ce qui revient à consentir à ne pas les avoir toutes, et d'accepter d'être positivement ignorant de ce que l'on ne sait pas encore reconnaître ;
- identifier les exigences et les nécessités de la perception d'une œuvre en tant qu'un processus qui engage d'y consacrer du temps et de l'espace, ainsi qu'une disponibilité à entrevoir qu'il ne faut pas se tourner seulement vers le seul genre de création auquel on prête crédit ;
- poser la question d'un exercice d'une attention aux œuvres, qui demande l'observation et l'interprétation, afin de ne pas s'illusionner que l'on connaît un fait artistique de ce que l'on en a seulement entendu au préalable de sa perception ;
- être conscient qu'un objet artistique est tourné vers tous, et que, de ce fait, dans une perception publique ou privée, des interférences entre ses regardeurs sont activées.

Il revient aux enseignants de se saisir du profit qu'apporte un travail d'éducation des élèves à la capacité à regarder ensemble des faits artistiques sur lesquels s'exerce la divergence. Ceci s'apprend, peut et doit se construire dans l'école. Cela suppose que chaque opérateur - enseignements artistiques, dispositifs d'éducation artistique et culturelle, partenaires culturels de l'école - soit vigilant à ne pas confondre les fins et les moyens. Notamment, que l'école ne se prive pas de ses forces propres, en la matière des enseignements artistiques dédiés et récurrents, associés à une ouverture soutenue d'un grand nombre d'enseignants aux objets culturels.

¹⁵ Voir également, Christian Ruby, *L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution*, texte d'une conférence prononcée durant le stage dédié aux espaces rencontre avec l'œuvre d'art (EROA) de l'académie de Lille, en mars 2006. Téléchargement sur le site Internet arts plastiques de l'Académie de Lille : http://www2b.ac-lille.fr/arts-plastiques/textes_2005/textFrameset.htm

Liste des artistes dont une ou plusieurs œuvres ont été présentées dans les EROA de l'académie de Lille depuis 1996 (liste arrêtée au 1^{er} septembre 2006) :

Abbalea Martine	Cartier Bresson Henri	Doisneau Robert	Herbin Auguste
Accettone Jean-Louis	Castiglioni Achille	Doré Gustave	Herlemont Vincent
Aeschbacher Arthur	Cauchy Stéphane	Downsbrough Peter	Hers François
Agnias Bernard	Cazal Philippe	Driessens Erwin	Hervé Lucien
Alvarez-Bravo Manuel	César	Ducaté Marie	Hokusaï
Andes François	Chabas Paul-Emile	Duchêne Gérard	Houtin François
Angelino	Chen Chieh Jen	Dufrêne François	Hoyez Jacques
Appel Karel	Chevalier Erik	Dumont Bruno	Hu Géorgine
Art Spiegelman	Chiron Eliane	Durham Jimmie	Hubaut Joël
Autogena Lise	Chopin Florent	Egana Migel	Hugo Jean
Ayme Albert	Claerboudt David	El Baz Mohamed	Hunter Nathalie
Azambourg François	Clément Gilles	End Paul	Imbert Aurélien
Aziz Anthony	Closky Claude	Erro	Jaffrenou Michel
Bachiri Brahim	Coche Daniel	Everaert Patrick	Jean-Dit-Panel Lydie
Balcou Béatrice	Coghe Rémy	Fabre Arno	Jollant Patrick
Balkenhol Stephan	Coiffier Sophie	Fabre Jan	Jolle Sven't
Ban Shigeru	Connansky Loïc	Faucon Bernard	Jolly Francis
Barry Robert	Corillon Patrick	Favier Philippe	Josso Judith
Bartoloméo Joël	Cormier Jean-Luc	Felten-Massiger	Julien Jacques
Baxter Glen	Corpet Vincent	Feret Arnaud	Kalvar Richard
Bazin Philippe	Cossu Antonio	Filliou Robert	Kasimir Marin
Bedarrides Fred	Courbot Didier	Fischli Peter et David	Keita Seydou
Ben	Couturier Stéphanne	Weiss	Kolar Jiri
Ben Bella Mahdjoud	Coville Marc	Flavin Dan	Koons Jeff
Benault Stéphane	Cragg Tony	François Pascal	Kopp Jan
Blais Jean-Charles	Craig Martin Michael	Friedlander Lee	Koraichi Rachid
Blanckart Olivier	Crasset Matali	Friedmann Gloria	Korczak Tomaslewska
Blaussyld Maurice	Cucher Sammy	Froment Isabelle	Eva
Bloch Pierrette	Cueco Henri	Gaby	Koudelka Joseph
Blocher Sylvie	Cueco Marinette	Gadenne Bertrand	Krienbhl
Bohm Pierre-Yves	Czuka Liliane	Gardulski Marek	Kruger Barbara
Boilly Louis-Léopold	D'O Honoré	Geelen Désiré	Kuppel Edmund
Boldyreff Olga	Dance Robin	Géneau Xavier	Lam Wilfredo
Boltanski Christian	Darrot Nicolas	Gerz Jochen	Lambert Xavier
Bonnefoi Christian	Daumerie François	Gette Paul-Armand	Lanz Eric
Bonnot Joseph	Davies Richard	Giacomelli Mario	Larrayadieu Eric
Bosquier Joseph	Deboosere Patrick	Gignoux Manon	Lavier Bertrand
Bouchain Patrick	Degroote Ludovic	Goldsworthy Andy	Le Bozec Yvan
Boucq François	Delhay Jean-François	Goya Francisco	Le Gac Jean
Bougelet Patrick	Delvoye Wim	Graciela Iturba	Le Junter Frédéric
Bouillon François	Demand Thomas	Grisor Dominique	Lebret Patrick
Bouillon Michel	Demeny Georges	Guardi Francesco	Lefever Frédéric
Bourgeois Louise	Deroo Gilles	Gudin Théodore	Lefranc Bérangère
Bourquin Pierre	Deschepper Philippe	Guerbadot Bernard	Léger Sylviane
Bousmaha David	Desgoffe Alexandre	Guerrin Rémi	Legrand Bérénice
Boutin Marie-Noëlle	Despicht Olivier	Gueux Jacqueline	Leisgen Barbara et
Braeckman Dirk	Det'Lef Runge	Guillemain Marie-Ange	Michael
Brus Günter	Devresse Patrick	Gutierrez Yolanda	Lerat Fabien
Buraglio Pierre	Dezeuze Daniel	Hains Raymond	Leroy Eugène
Bustamante	Di Rosa Hervé	Hamey Didier	Leroy Gauthier
Cage John	Dietman Erik	Hansmann Sylvia	Les Malassis
Calle Sophie	Dijkstra Rineke	Hawkinson Tim	Lesieur Hervé
Carré Cédric	Dirits Edvard	Hèlejules Sophie	Lesteven Claire
Carrier-Belleuse –	Dityvon	Helleboid Marc	Levy Carol
Albert Ernest	Dix Otto	Henni Akim Abdel	Lhotellier Henri

Lingenheld Horric	Panchounette	Sgorecki Vladimir
Link O.Winston	Présence	Shannon Thomas
Loder Konrad	Paolini Giulio	Sherman Cindy
Long Richard	Paquet Marielle	Sivan Eyal
Lopez Menchero Emilio	Pariente Laurent	Skryzak Richard
Lubac Marcel	Parr Martin	Snow Michael
Luquet Baudoin	Parreno Philippe	Soret Fabien
Luttgens Wolfgang	Pasquier Olivier	Sorin Pierrick
Maas Stephan	Paysant Michel	Spoerri Daniel
Mac Caslin Matthew	Paz Alicia	Starck Philippe
Madé	Peinado Bruno	Stas André
Madiot Thierry	Perez-Paul Emmanuel	Stega Janusz
Maignant Anne-Sophie	Pernot Laurent	Suel Lucien
Marcoz Hélène	Pettibon Raymond	Sugimoto
Marien Marcel	Picabia Francis	Sugimoto Hiroshi
Martin Al	Pincemin Jean-Pierre	Thaveaux Jeannine
Martin Fred	Piranesi Giovanni	Thomas
Massoudry Hassan	Pistoleto Michelangelo	Tinguaud Jean-Marc
Mathieu Georges	Plossu Bernard	Tinguely Jean
Mayer Pedro	Polidori Ambra	Tissot Boris
Mc Carthy Paul	Pollaci Bruno	Tixador Laurent
Medori Laurence	Pras Bernard	Tomadesso Anne
Mercier Pierre	Prazmowski Wojciech	Trivier Marc
Mesmaecker	Prinz'ivalli Michel	Trousset Alexis
Jacqueline	Quardon Françoise	Turrell James
Messager Annette	Raetz Markus	Udo Nils
Messager Frédéric	Ramette Philippe	Vaesen Frédéric
Meurs Marike	Rancillac Bernard	Vanmechelen Koen
Michals Duane	Raynaud Jean-Pierre	Vasarely Victor
Mitchell Joan	Razy Emmanuel	Vedis Sébastien
Mitsolidou Lena	Rebufa Olivier	Vega Braun
Miyaké Issey	Reigl Judith	Vérame Jean
Molinero Anita	Rémi	Verbeke Thierry
Monory Jacques	Richter Gerhard	Vercruyse Jan
Morel Owen	Rigaud Hyacinthe	Verstappen Maria
Morrison	Rist Pipilotti	Viallat Claude
Mourgue	Robbe Valérie	Villeglé Jacques
Mrejen Valérie	Robillard André	Vilmouth Jean-Luc
Mugot Hélène	Romero Betsabee	Vincent Legallois
Muniz Vik	Ross Kate	Viola Bill
Music Zoran	Rotshild Miguel	Vivien Didier
Muybridge Eadweard	Rouit Jean	Vostell Wolf
Myle Johan	Rousse Georges	Wappenaar Dre
Nauman Bruce	Rybaczinski Zbigniew	Warhol Andy
Nedjar Michel	Sadko	Wegman William
Nemo	Salgas Jean-Pierre	Weiner Lawrence
Neves Eustaquio	Sabot Roger	Weiss Hugh
Nishikawa Katsuhito	Schlosser Michel	Wentworth Richard
No Copyright	Schoubroeck	Windels Didier
Oosterlynck Baudouin	Sechas Alain	Wittassek Michael
Opalka Roman	Ségéral Philippe	Wurm Erwin
Opie Julian	Seghers	Wyse Dana
Oppenheim Dennis	Seguin Béatrice	Xenakis Iannis
Oppenheim Meret	Senadjji Magdi	Zeimert Christian
Orta Lucy	Servais Raoul	Zgorecki Kasimir
Oursler Tony	Seura-Cordova Gaby	
Panamarenko	Sfar Laurent et Sandra	
	Foltz	

Huit thèses pour (ou contre ?) une sémiologie de la peinture

Hubert Damisch

Rapport général présenté au premier Congrès de l'Association Internationale de Sémiotique.

Milan, 2-6 juin 1974.

(1)

"Y a-t-il une vérité de la peinture ou, suivant le mot, l'énoncé délibérément ambigu de Cézanne : "je vous dois la vérité en peinture et je vous la dirai", y a-t-il une vérité en peinture ? Et cette vérité, vérité de la peinture, vérité en peinture, appartient-il au sémiologue, sinon de la dire peut-être ne saurait elle l'être, dite, cette vérité qu'en peinture ?, au moins de l'inscrire dans le registre théorique, d'en désigner le lieu d'émergence, d'en définir les conditions d'énonciation par référencé à l'objet "Peinture" tel qu'il travaille pour sa part et selon ses moyens à le constituer en tant que domaine, champ ou mode spécifique de production d'un sens lui-même spécifique ? Outre qu'elle ne se laisse pas dissocier d'une interrogation plus fondamentale portant sur la "nécessité" de l'art (nécessité dont Louri Lotman a su montrer qu'elle était liée à la structure même du texte artistique, à son organisation interne , la question n'est pas déplacée, s'agissant d'introduire à quelques remarques d'ordre très général sur une sémiologie de la peinture considérée comme possible, dès lors qu'une bonne part du travail, de la réflexion, de l'analyse, de la critique sémiologique appliquée aux productions des arts visuels peut paraître tendre au contraire à en interdire l'avancée : sauf pour le sémiologue, dans le meilleur des cas, à reconduire à ses déterminations idéologiques profondes l'exigence de "vérité" qui se fait jour, par intervalles, dans le champ pictural, sous des espèces et à des niveaux variables (et sous l'espèce, par exemple, chez les initiateurs de la Renaissance, de l'adhésion au modèle optique de la vision ; mais aussi bien, à un autre niveau, celui de la "sensation", colorée et colorante, signifiée et signifiante, par l'assignation à la peinture, chez Cézanne lui-même, d'une valeur de dénotation au sens de Frege). Il importe de voir (de voir et non seulement d'entendre) que cette question de la vérité de la peinture, de la vérité en peinture (qui est tout ensemble question de la vérité dans la peinture et question de la vérité de l'effigie, de la vérité en effigie) est au centre du débat auquel donne lieu, aujourd'hui, le projet, sinon les quelques très rares développements d'une sémiologie des arts visuels, et d'abord - mais cet ordre de priorité, dans sa double détermination logique et idéologique, fait lui-même problème - d'une sémiologie de la peinture, et comment elle confère~ à ce débat une portée qui excède largement les limites du champ spécialisé sous la rubrique duquel il s'annonce.

(2)

Le projet d'étudier la peinture comme un système de signes aura d'abord répondu au souci d'atteindre, par la définition simultanée de l'objet d'une sémiologie de la peinture et des procédures d'analyse qui la constituerait comme telle, à une vérité d'ordre scientifique touchant la production picturale. Dans une perspective saussurienne, et prenant modèle sur le "patron" linguistique, ce projet conduit, dans sa formulation initiale, à introduire dans le tout hétérogène des faits de "peinture" (hétérogène en cela que ces faits relèvent des domaines d'enquête les plus &vers: cosmétologie, chimie des couleurs, optique géométrique et/ou physiologique, théorie des proportions, psychologie de la perception, mais aussi bien mythologie comparée, symbolique générale, iconographies particulières, etc..) une première découpe à partir de laquelle cet ensemble hétéroclite se laisserait penser dans sa cohérence : tel déjà le langage, une fois le partage opéré entre la masse des faits de parole et le registre de la langue, du système auquel ces faits devraient

être rapportés comme à leur norme. Quelque forme que revête l'opposition ainsi marquée entre les deux registres, et si sophistiqué qu'en puisse être l'énoncé 1^{er} "art" pensé sous le titre d'une déviation conséquente par rapport à la norme, prise comme catégorie sémiotique (D. Uspenskij), la "langue" de la peinture fragmentée, disséminée en une multiplicité de systèmes partiels, de codes d'*"invention"* et de lecture (P. Francastel), le système du tableau distingué des structures de la figuration et l'objet "*Peinture*" visé au travers et à partir du texte qui le prend en charge et l'articule (J.-L. Schefer) -, il s'agira toujours de dessiner une surface de clivage entre la performance que représente l'oeuvre (le "*chef d'oeuvre*"), et~le réseau, sinon le système des compétences que met en jeu son déchiffrement, son interprétation, et cela lors même que l'on pose que 1^{er} "art" n'est jamais donné à part des oeuvres singulières, que sa signifiance ne renvoie à aucun code ou convention reçus, et que les relations signifiantes du "*langage artistique*" sont à découvrir à l'intérieur d'une composition donnée (Benveniste, et dans le même sens Schefer: "11 n'y a système que du tableau"). La question demeurant entière de la nature, du statut, de l'articulation des "*signes*" dont s'instruit et sur lesquels s'oriente la lecture, que celle-ci tâche ou non à les constituer, dans l'ordre déclaratif, en système.

Dans l'énoncé de ce projet - étudier la peinture, les oeuvres de peinture (suivant la formule, elle aussi délibérément ambiguë, de Francastel) comme un système de signes - on soulignera successivement système et signes, pour bien faire apparaître (a) que si la peinture se laisse analyser en termes de système(s), système n'est pas nécessairement à entendre comme système de signes et, (b) que si la problématique du signe peut se révéler pertinente en la matière, à son niveau et dans ses limites propres, c'est peut-être dans la mesure où la notion de signe se laissera disjoindre de celle de système (et réciproquement). Sauf peut-être pour nous à travailler à imposer une autre notion du signe, une autre notion du système que celles que toute la tradition d'Occident aura régulièrement associées à la possibilité de découper un ensemble, une structure articulée, en éléments discrets, en unités identifiables comme telles.

(3)

Dans un registre qui n'a cette fois plus rien de théorique, mais qui n'en correspond pas moins à la pratique de fait de l'historien ou du "*connaisseur*", on conviendra qu'il n'est pas de lecture, ni même de première appréhension d'un tableau, d'une fresque, d'un ensemble décoratif, etc., qui ne prenne appui sur un certain nombre de traits, marques ou éléments discrets, qui se présentent comme autant d'unités perceptives (ou "*imageantes*") éventuellement combinées en syntagmes immédiatement donnés pour tels, et dont certains, par leur récurrence à travers une série d'oeuvres donnée, s'ordonnent en une façon de répertoire, plus ou moins fourni, qu'on tiendra pour caractéristique d'un artiste, d'une école, d'une époque, voire d'une culture. Tous traits ou éléments, voire syntagmes, qui ne sont certes pas tous de même ordre ni de même niveau, pas plus qu'ils ne sont en nombre fini: telles les figures, représentatives ou non, qui se laissent reconnaître dans le champ pictural, les motifs, attributs ou marques (attitudes, gestes, expressions, voire couleurs, traitement, etc.) dont le discours iconographique fait sa pâture, mais aussi bien les indices qui en appellent à l'attention du connaisseur en quête d'attributions fondées (et l'on se souviendra ici de l'analogie marquée par Freud entre la méthode du connoisseurship telle que l'avait définie Giovanni Morelli et celle de l'analyste qui, comme le connaisseur, en est réduit à travailler sur des données en apparence dérisoires, marginales, quelque chose, disait Freud, comme le rebut de l'observation , et jusqu'aux tracés, touches, empreintes, qui paraissent retenir, au titre d'*index*, quelque chose du travail dont l'*oeuvre* est le produit. Sans compter les lettres, chiffres, inscriptions, phylactères, légendes, titres, signatures, etc., que l'*oeuvre* exhibe, le cas échéant, dans ses limites propres ou sur sa périphérie, et qui produisent, dans le contexte même d'une saisie qui se voudrait strictement sensible, "*esthétique*", un effet spécifique de lecture, ou pour paraphraser Paul Klee, un premier "*acquiescement au signe*": la coexistence dans le cadre d'une même composition, ou dans sa proximité immédiate, d'éléments de nature iconique ou indicelle, et de données proprement symboliques (quand l'image ne se présente pas comme liée

explicitement au texte, donné ou non in presentia, qu'elle illustre : voir à ce sujet le travail récent de Meyer Schapiro sur l'image liée au mot, the word-bound image , manifeste assez que si l'on peut prétendre avec Benveniste que c'est la langue - s'entend la langue "naturelle" - qui confère à l'ensemble "peinture" (ou "tableau"), en l'informant de la relation de signe, la qualité de système signifiant , cette relation n'en joue pas moins, préalablement à toute lecture, à toute interprétation, à l'intérieur même de cet ensemble, ou tout au moins dans son espace de définition. Restant à savoir si les éléments proprement perceptifs, formes et/ou figures, peuvent en toute rigueur être qualifiés d'unités, au sens sémiotique, en dehors ou abstraction faite de l'opération qui les déclare, ou encore, dans les termes de Peirce, si le reprensentamen a ou non qualité de signe indépendamment de l'interprétant verbal qu'il détermine.

(4)

Tout système signifiant doit se définir par le mode qui est sien de signifier. Il reste qu'à poser, comme le fait Benveniste, qu'il faut en conséquence à ce système "définir les unités qu'il met en jeu pour produire le "sens" et spécifier la nature du "sens" produit" , on anticipe sur la conclusion selon laquelle la langue doit être reconnue comme l'interprétant de tous les systèmes sémiotiques (et, partant, du système "Peinture" lui-même, qui sera dès lors caractérisé, dans la terminologie des sémioticiens soviétiques, comme "système modélisant secondaire"), si tant il est vrai qu' "aucun autre système ne dispose d'une "langue" dans laquelle il puisse se catégoriser et s'interpréter selon ses distinctions sémiotiques, tandis que la langue peut, en principe, tout catégoriser et interpréter, y compris elle-même" . En ce qui concerne les unités mises en jeu pour produire le sens, le système "Peinture" ne dispose sans doute pas d'une "langue" qui lui permettrait de définir celles auxquelles il a recours. Encore peut-il, ces unités, les produire, les dessiner, les montrer, les exhiber par tous les artifices et procédés qui le caractérisent, d'espacement, de positionnement, de cadrage, d'éclairage, de traitement, de déformation, etc. Tous artifices qui n'empruntent pas de l'ordre discursif, ni même nécessairement de l'ordre iconique au sens étroit, en tant que celui-ci se fonderait sur la mimesis. Et il n'est pas jusqu'à la forme de présentation, à la forme "imageante" elle-même (sans prendre nécessairement le terme d'image dans sa connotation strictement mimétique), en tant qu'elle se réglerait par exemple sur le modèle perspectif ou qu'elle se ramènerait, comme chez Mondrian ou dans le minimal art à un ensemble fini de principes ou d'éléments de base, dont on ne soit fondé à soutenir, avec Wittgenstein, qu'elle ne puisse être, sinon reproduite, décrite, représentée, au moins produite, montrée, exhibée, par les moyens qui sont ceux de l'"image" elle-même . Pour s'en tenir à la question des unités (celle de la Form der Abbildung appelant des développements qui ne sauraient trouver place ici), on observera encore que, dès lors qu'une peinture se donne à déchiffrer à partir d'une multiplicité de codes, dès lors aussi qu'elle comporte plusieurs niveaux de lecture, l'éventualité même qu'elle offre de glissements et aussi de renvois d'un code ou d'un niveau à l'autre, la capacité qui en découle, pour une unité donnée, d'assumer suivant les niveaux des fonctions hétérogènes, sinon contradictoires, introduisent dans le "système" (au sens pour l'heure le plus vague) la possibilité d'un jeu d'interprétance sinon déclarative, au moins monstrative (au sens où Lacan a pu dire que, dans le rêve, "ça montre"), d'un niveau ou d'un code à l'autre, comme on le voit par les variations auxquelles prête un même motif formel ou iconographique et qui conduisent à assigner alternativement, voire simultanément, à un même élément (ex.: le "nuage" dans la tradition figurative de l'occident, la colonne de tant d'Annonciations ou Nativités, mais aussi bien les nappes dressées de Cézanne ou les "carrés" de Mondrian) des fonctions (plastiques, constructives, sémantiques, syntactiques, symboliques, décoratives, stylistiques, etc.) de niveau différent (le problème étant alors de savoir si l'on est fondé à prétendre produire le système de ces assignations, et cela sans préjuger pour autant de la cohérence des niveaux, de leur degré de systématicité). Encore convient-il de faire leur place, avec Meyer Schapiro, à côté des unités immédiatement identifiables comme telles, aux éléments non mimétiques, non directement signalétiques, et pourrait-on dire non discrets, du message iconique,

tous éléments - la forme du support, son cadre, les propriétés du fond comme champ, les rapports d'échelle et d'orientation, de positionnement, d'espacement, les composantes de la substance iconique comme telle, points, lignes, surfaces, taches, etc. , et d'abord la couleur qui, a en croire Benveniste - mais cette affirmation, qui porte la marque d'un logocentrisme sournois, cesse d'être recevable pour une pensée qui travaille à imposer une autre notion que strictement linguistique du signe -, la couleur qui, considérée en elle-même, ne se laisserait en aucun cas déclarer au titre de signe, ni même d'unité. Tous éléments qui jouent dans la peinture représentative un rôle décisif, un rôle intégrant (au sens linguistique du terme), mais que la peinture moderne, depuis Cézanne et Seurat, s'efforce au contraire de dissocier de leur fonction imageante, pour les exhiber, les produire dans leur valeur d'expression, de signification propre, autonome: au point que la "non-figuration", loin d'apparaître comme un cas particulier, comme un moment limite dans l'histoire de la peinture, et qui ne se laisserait penser qu'à partir de la structure représentative telle que celle-ci s'est constituée de la position assignée au sujet dans le dispositif perspectif, conduit au contraire, si on la prend comme elle doit l'être au sérieux, à soumettre, par la "mise a nu" du "procédé" (comme parlaient les Formalistes) et la substitution à la visée de la Nature de celle de l'expression picturale elle-même, le système "Peinture" à un déplacement radical dans l'ordre de la signification, jusqu'à le soustraire, au moins pour partie, à la relation d'interprétance où le discours sémiologique - dont c'est peut-être là l'une des fonctions idéologiques majeures prétend au contraire l'enclore.

(5)

A la question: le système "peinture" se laisse-t-il réduire à des unités ? On répondra donc par la négative. Restant à déterminer si les unités que ce système met cependant en jeu, de toute évidence, et qui en représentent peut-être la retombée, ou l'échappée (comme on le voit lorsqu'une organisation perspective se donne à lire à partir de quelque indice ou "flexion" figurative: un fragment architectonique présenté en raccourci, la "diminution" à laquelle sont soumises les figures, etc.), si ces unités sont des signes, n si la notion même de signe, dans son acception traditionnelle, est pertinente dans le contexte d'un système qui ne se laisse pas - sauf exceptions toujours signifiantes, sinon polémiques, tactiques, voire stratégiques, et dont l'art moderne n'est pas seul à proposer l'exemple - ramener à un code digital, puisque aussi bien il impose de faire place, à côté des éléments immédiatement repérables sur le plan perceptif, à des procédures figuratives elles-mêmes irréductibles à un corps de règles qui seraient censées présider à l'association et à la combinaison d'unités en nombre fini et de même niveau. Si la notion de signe peut s'avérer recevable dans le domaine "Peinture", ce sera à partir d'une autre découpe que celle à laquelle on s'est jusqu'ici référé. Au "patron" strictement saussurien, qui impose de distinguer entre l'ordre du "système" (la compétence) et celui des productions concrètes (la performance), on substituera une articulation qui empruntera sa pertinence d'une distinction entre les niveaux d'analyse (la question devenant peut-être alors celle du rapport entre deux "performances", celle de l'œuvre et celle de l'interprétation, tel qu'il s'inscrit dans un espace commun, mais non identique, de "compétence"). Ignorant provisoirement le problème de l'articulation proprement figurative ou plastique, on posera que si le concept de signe peut prendre valeur opératoire dans le domaine "Peinture", c'est d'abord (et peut-être exclusivement) par référencé à un niveau, à un mode de signification qui n'est pas celui - sémiotique - où les unités perceptives, formes et/ou figures, sont reconnues pour telles (et cela même si cette reconnaissance passe par le détournement d'une "déclaration", d'un interprétant explicite), mais à celui sémantique - où l'image, d'en appeler à une lecture, en vient à assumer un statut proprement discursif, dès lors, pour parler comme les iconologues de l'âge classique, qu'elle est "faite pour signifier une chose différente de celle que l'il voit". La théorie des niveaux développée par Panofsky, en même temps qu'elle réitère la coupure marquée en son temps par Cesare Ripa entre l'ordre du visible et celui du lisible, conduit semblablement à opposer à l'univers des motifs, des objets ou des événements figurés par des lignes, couleurs et volumes, l'univers des images, des

motifs reconnus comme porteurs d'une signification secondaire ou conventionnelle aussi éloignée qu'on voudra de leur signification primaire, "naturelle", et qui prêtent à combinaison sur le mode de l' "histoire", de la fable ou de l'allégorie, en même temps qu'à toutes sortes de redoublements figuratifs (l' "image" d'Isaac étant à son tour prise pour "figure" de celle du Christ, qu'elle pré-figure, etc.): soit l'univers d'un discours, dont l'image, au sens qu'on a dit, constitue l'unité minimale, lors même qu'elle s'articule déclarativement sur le mode d'un énoncé ("un personnage féminin tenant une pêche dans sa main droite" étant à lire, suivant l'exemple que retient Panofsky, comme une personnification de la "Vérité"). Unité, au registre sémantique ou opère l'iconologie, qui paraît devoir être reçue au titre de signe dès lors qu'elle se trouve associer un "signifiant" (le motif donne à "voir") et un "signifié" (le concept ou l'énoncé donné à entendre), et qu'elle se laisse identifier, au titre de composant et éventuellement d'intégrant (au sens où Meyer Schapiro a pu montrer, dans une étude célèbre, que l'image de Saint-Joseph fabriquant un piège à souris "intégrait" l'Annonciation du Maître de Flemalle, dans sa différence d'avec les représentations traditionnelles de cet événement) dans une unité de niveau supérieur, celle que constitue le tableau. Unité, signe minimal d'un "discours d'images" (ragionamenti d'imagini, comme disaient encore les iconologues) par lequel la peinture est mise en position de représenter, de mettre en scène, de signifier par des moyens strictement représentatifs quantité de notions, de relations, sinon de propositions abstraites. Et si les travaux de Panofsky sur le symbolisme dans la peinture flamande se trouvent recouper de façon frappante les analyses de Freud sur le travail du rêve (elles-mêmes référencées, de la façon la plus explicite, au travail de peinture), la rencontre n'a rien de fortuit: il suffit d'accepter que la symbolique des Van Eyck, comme celle du rêve selon Benveniste, relève d'une véritable logique du discours, et que ses figures sont d'abord des figures de style, des figures de rhétorique, des tropes. Dans la Science des rêves, Freud lui-même avait proposé de l'Ecole d'Athènes de Raphaël une description qui va dans ce sens: le fait de rassembler dans un espace scénique posé comme unitaire des philosophes appartenant à des âges et aussi à des cultures différentes, sinon antagonistes, apparaît comme un moyen, pour le peintre, d'imposer sur le mode strictement figuratif d'une monstration, une notion de la philosophie comme règne trans-historique et comme société d'esprits ou Platon, saint Thomas et peut-être Averroès lui-même, se trouveraient dialoguer par delà les contingences d'espace et de temps, de langue et de croyances. Or les procédés utilisés par les Van Eyck ou par Roger van der Weyden, sont exactement de même nature. Tel, pour n'en retenir qu'un seul parmi tous ceux que recense Panofsky, le procédé qui dans l'unité d'un même décor ou cadre architectural, par exemple une église, à l'intérieur ou devant laquelle se joue la scène, fait le peintre associer deux "styles" marqués comme tels, le style roman et le style gothique, pour représenter la succession des temps, l'opposition de l'avant et de l'après, voire celle, toute notionnelle, de l'Ancienne et de la Nouvelle Loi .

(6)

Si l'on devait admettre, suivant toujours Benveniste, que le système "Peinture" se caractérise par le fait qu'à la différence de la langue, il ne présente qu'une signification unidimensionnelle (la signification sémantique, correspondant à l'univers du "discours", à l'exclusion de toute signification proprement sémiotique), force serait alors de reconnaître qu'une bonne partie du programme d'une sémiologie de la peinture aurait d'ores et déjà été réalisée sous le titre de l'Iconologie, voire de l'iconographie entendue, suivant le mot de Panofsky, comme une "Science d'interprétation". Mais si l'Iconologie peut prétendre à récupérer, en dernier ressort, sous l'espèce non plus de signes, mais de "symptômes" d'une vision du monde ou d'une conscience de classe, les traits dits "stylistiques" de l'œuvre, et jusqu'à sa facture, elle n'en demeure pas moins dans l'incapacité, et avec elle toute discipline strictement interprétative, de rendre compte de la peinture considérée dans sa substance sensible, dans son articulation proprement esthétique, au sens kantien du terme. Or c'est là une question que le sémiologue ne peut ignorer, qu'il lui arrive même de poser, que de savoir si l'œuvre d'art se réduit ou non à un système de signification. Question décisive

au regard de l'interrogation dont ces "Thèses" ont pris leur départ, et qui portait sur la "vérité" de la peinture, sur la vérité en peinture, et sur le statut (idéologique, critique, théorique) du discours sémiologique dans son rapport à cette vérité. S'agissant du "sens" que produirait la peinture, il est sûr que la spécification n'en saurait appartenir à la peinture elle-même, mais à la langue, qui "seule peut tout interpréter". Mais l'oeuvre, l'oeuvre d'art, l'oeuvre de peinture n'ont-elles d'autre destin (au sens où Freud parle d'un destin des pulsions) que l'interprétation, d'autre avatar prévisible, pour reprendre un mot de Lotman qui ouvre une perspective très neuve, que la sémantisation ? Telle n'était pas, semble-t-il, l'opinion de Freud lui-même, au moins pour ce qui regarde l'oeuvre dans son rapport à son producteur: "La signification ne représente pas grand chose pour ces gens "les artistes". Ils ne sont intéressés que par les lignes, les formes, l'accord des contours. Ce sont des tenants du principe de plaisir. Est-ce à dire que l'univers des lignes, celui des formes, celui du contour - à l'exclusion, combien significative, de la couleur - ne relève pas directement d'une analyse en termes de signification, mais d'une approche formelle, sinon "stylistique", la question demeurant par ailleurs entière de savoir comment la forme, ainsi distinguée du contenu, trouvera à s'articuler sur une économie, fût-ce celle du "plaisir" ?

(7)

Le problème revient à celui de l'existence ou de la non existence d'un niveau sémiotique de la peinture. Or la question est généralement mal posée, dès lors qu'elle vient recouper celle du "style" (notion dont il faudrait montrer quel rôle néfaste elle joue dans les études d'art, et comment son avancée vise à prévenir la position même du problème qui nous occupe, à en interdire l'énoncé), dès lors surtout qu'elle se trouve interférer avec celle de l'image, qu'elle est posée comme question de la nature, sémiotique ou non sémiotique, de l'image. On a vu que pour Panofsky l'image ressortissait au niveau symbolique. Mais c'est qu'il n'y a d'image, pour l'Iconologue, qu'à compter du moment où, à la signification "naturelle", donnée au registre de la perception, se superpose une signification conventionnelle. Si l'on retient l'image non plus pour ce qu'elle signifie, mais pour ce qu'elle donne à voir (et sans préjuger de la nature de l'articulation du visible sur le visible), il s'agira de déterminer si l'image, le "faire image" (la "synthèse imageante" des phénoménologues) se laisse penser et analyser en termes d'articulation signifiante. D'où, indépendamment de la détermination logique qui conduira à penser la construction de l'image, par priorité, sous la rubrique de l'espace - notion, en matière de peinture, des plus équivoques, des moins théoriques qui soient -, la référence désormais de règle aux tentatives faites pour étudier le procès imageant (et le procès perceptif lui-même) au titre de procès de communication, et dans les termes de la Théorie de l'Information, toutes tentatives qui correspondent à un retour à une position pré phénoménologique du problème, puisqu'elles reviennent à établir l'image, prise pour analogon du réel, dans un rapport de d*notation par rapport au perçu ou, ce qui revient au même, dans une relation de reproduction et/ou d'équivalence par rapport à la perception. Comment l'image n'aurait-elle pas statut de message quand la perception est elle-même assimilée à une opération de déchiffrement, de "reconnaissance", quand l'une et l'autre sont renvoyées à leurs communes racines conventionnelles ? Encore conviendrait-il, préalablement à toute discussion sur ce point, de s'interroger dès l'abord sur la détermination (théorique, idéologique, linguistique) qui conduit à penser la peinture sous le titre, sous la rubrique de l'image (et réciproquement). La peinture serait une image, mais une image d'un type particulier, sinon spécifique: une image qui se caractériserait par un surplus de substance, d'où lui viendraient son poids, sa charge, son titre de peinture, et qui produirait, à ce titre, un effet de plaisir lui-même spécifique. Elle n'en devra pas moins être visée, être posée comme une variété d'image parmi d'autres, variété privilégiée, sinon dominante, dans une culture où le terme même de "peinture" (qu'on songe aux difficultés que pose à cet égard la traduction de Wittgenstein) peut être pris pour synonyme d'image, de représentation, de portrait, voire de reproduction ou d'imitation (par où s'introduit, à travers le thème de la mimesis, la question de la vérité de l'effigie, de la vérité en effigie). Quant au programme d'une sémiologie générale, la sémiologie de la peinture ne s'en inscrirait pas moins à

sa place, sous la rubrique d'une sémiologie de l'image, et comme une branche particulière de celle-ci.

(8)

Parodiant Merleau-Ponty, on dira qu'à faire de la peinture avec du perçu on ne saurait qu'en manquer le niveau sémiotique et, partant, que manquer la peinture elle-même, dans la mesure où une vérité travaille à s'y faire jour, qui ne relève pas immédiatement de l'ordre du discours, mais qui a rapport, au premier chef, avec la perception. Car il y a bien quelque chose comme un niveau sémiotique de la peinture, mais qui ne se laisse pas reconduire à l'instance du signe, pas plus qu'à celle de l'image, dont la notion fonctionne ici, de toute évidence, comme un véritable obstacle épistémologique: le niveau, par exemple, où oeuvrait Cézanne quand, dans une intention encore de dénotation, il disait vouloir substituer au problème de la lumière celui de la couleur et de la représentation, des sensations colorées par des sensations colorantes . Ce travail, au plus près de la perception, sur le signifiant, cette mise au travail du signifiant dans la peinture dont l'art de Cézanne aussi bien que celui, contemporain, de Seurat, offrent l'exemple, témoigne, avec une éloquence qui n'emprunte que des seules ressources de la peinture, du fait que la surface de clivage entre le sémantique et le sémiotique n'est pas à chercher entre le niveau de la figure (donnée à voir) et celui de la signification (donnée à entendre), mais quelque part sur la jointure entre le lisible et le visible, entre le domaine du symbolique et celui du sémiotique, à condition de penser le sémiotique, avec Julia Kristeva, comme une modalité qu'on pourrait dire en effet psychosomatique, en prise directe sur le corps, du procès de la signifiance, et comme un moment logiquement, génétiquement, productivement antérieur au symbolique, mais qui fait dans celui-ci l'objet d'une relève par laquelle il s'y intègre . Moment d'une articulation - celle d'un continuum - préalable à celle du signe linguistique et du signe iconique lui-même (dans la mesure où celui-ci ne se constitueraient comme tel qu'à déterminer un interprétant). Moment pré-thétique, antérieur à la position du sujet, dans sa référence à l'expérience de l'image spéculaire, et dont l'articulation du champ chromatique, strictement contemporaine, comme l'a montré Jakobson, de celle du champ phonématique , offre la meilleure illustration: d'autant que l'histoire de la peinture nous donne aujourd'hui à voir comment le sémiotique, sous l'espèce précisément de la couleur, peut se laisser récupérer et fonctionner, au titre de supplément, à l'intérieur du symbolique, mais aussi comment il peut faire retour, sous le symbolique et en dehors de lui, dans une position d'extériorité par rapport au signe et à toute signification constituée dans l'ordre du langage aussi bien que de l'image, de la représentation (sauf à prendre enfin au sérieux ce que Peirce aura travaillé, sur le tard, à énoncer sous le titre de l'hypo-icône, de l'icône qui ne se laisse encore penser sous aucun titre, et d'une représentativité préalable à toute relation d'interprétance, aussi bien que l'idée où il était qu'à prendre la notion au sens le plus large, un signe pouvait admettre d'autres interprétants qu'un concept: une action, une expérience, voire un effet sensible, une pure qualité de "feeling" En ce sens, on est fondé à prétendre que la sémiologie, dans son ordre de dépendance linguistique, est comme travaillée par la question de la peinture, comme elle l'est, encore, par celle de l'écriture, soit les deux ouvriers, le peintre et l'écrivain, que déjà le Philète associait dans une même tâche en partie double. Mais quant à l'économie du procès signifiant dont la peinture est le théâtre (et dont elle définit et redéfinit sans cesse la scène), cette économie est à penser, jusque dans ses limites et peut-être son "au-delà", dans le registre freudien et à partir du concept qui continue de faire, dans la lecture de Freud, l'objet d'une véritable censure, à savoir celui de régression, tel que l'introduit la Science des rêves. La régression formelle qui est au principe en même temps qu'elle fait le ressort du travail du rêve, un travail lui-même pensé, dans le texte freudien, dans la référence explicite à celui de peinture, et qui ne produit ses effets, en dehors de toute relation d'interprétation, qu'à jouer de l'écart - et de la tension qu'il engendre entre le registre du visible (de ce qui peut être montré, figuré, représenté, mis en scène) et celui du lisible (le registre de ce qui peut être dit, énoncé, déclaré). Ecart qui est celui d'un travail producteur d'une plus-value: une plus-value iconique, dès lors, comme l'indique Peirce, et cela doit être

souligné, que l'icône a pour propriété distinctive fondamentale que par son observation directe d'autres vérités concernant l'objet peuvent être découvertes que celles qui suffisent à en déterminer la construction ; mais aussi, dans le cas de la peinture, une plus-value spécifiquement picturale, qui la définit dans sa différence d'avec l'image et lui confère le privilège qu'on a dit. Ecart qu'on marquera soit comme le lieu d'une opposition (d'une contradiction), soit comme celui d'un échange, et sans doute comme les deux à la fois, comme le veut la prise en compte de la "figurabilité" qui fait la condition de toute régression. Ecart, encore, constitutif de la textualité picturale en tant que celle-ci est comme tissée de visible et de lisible, et à partir duquel il convient de poser, par rapport au système "Peinture", la question du signifiant; le signifiant dont Freud nous enseigne, à bien le lire, qu'on ne saurait le produire, ni même le reconnaître, à partir d'une position d'extériorité, puisque aussi bien il ne se donne qu'à y être pris.