

> 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.

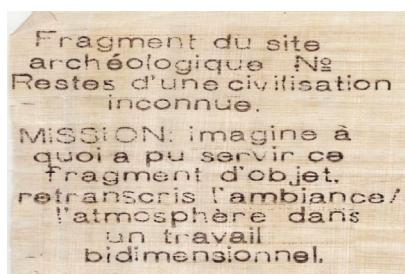
Même si l'on sait que l'élève n'est pas un artiste, que ses productions ne sont pas des œuvres d'art, il est néanmoins placé en situation de faire des choix de natures artistiques, même modestes (matériaux, support, outils etc.), il prend progressivement conscience de leurs incidences, notamment en confrontant 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





MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

> 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

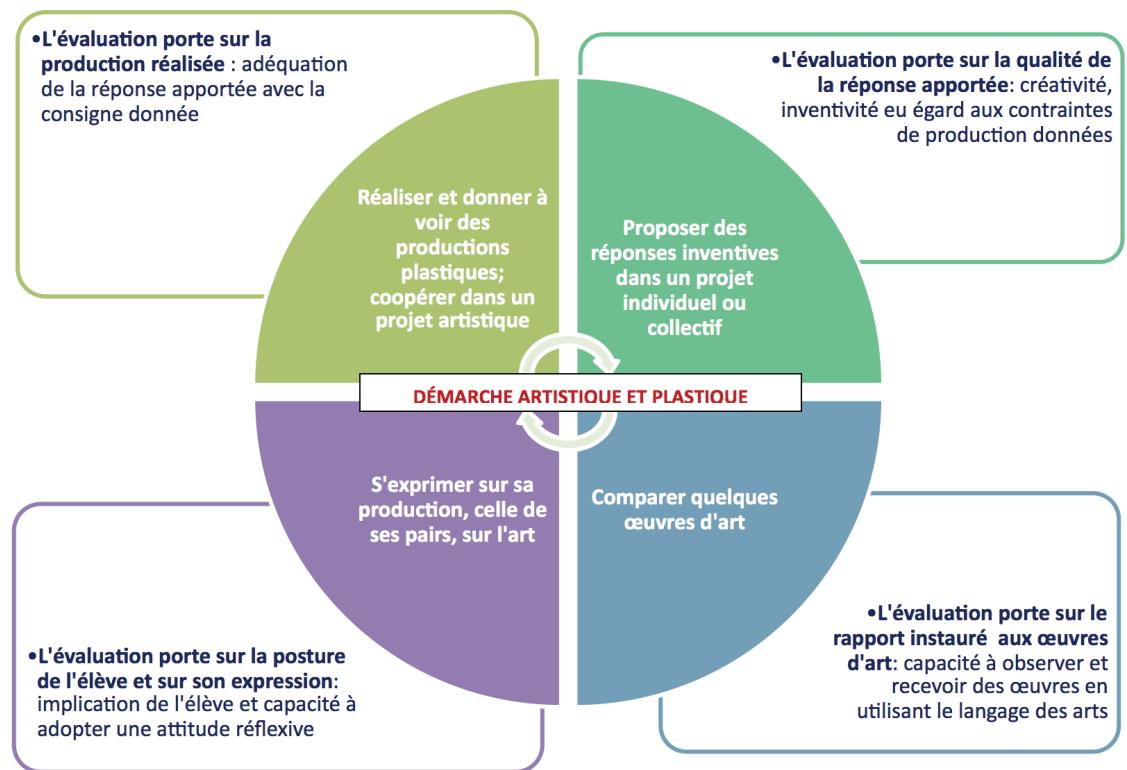
Les acquis des élèves en arts plastiques ne sont pas évalués seulement en fonction des attendus de fin de cycle² :

- 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

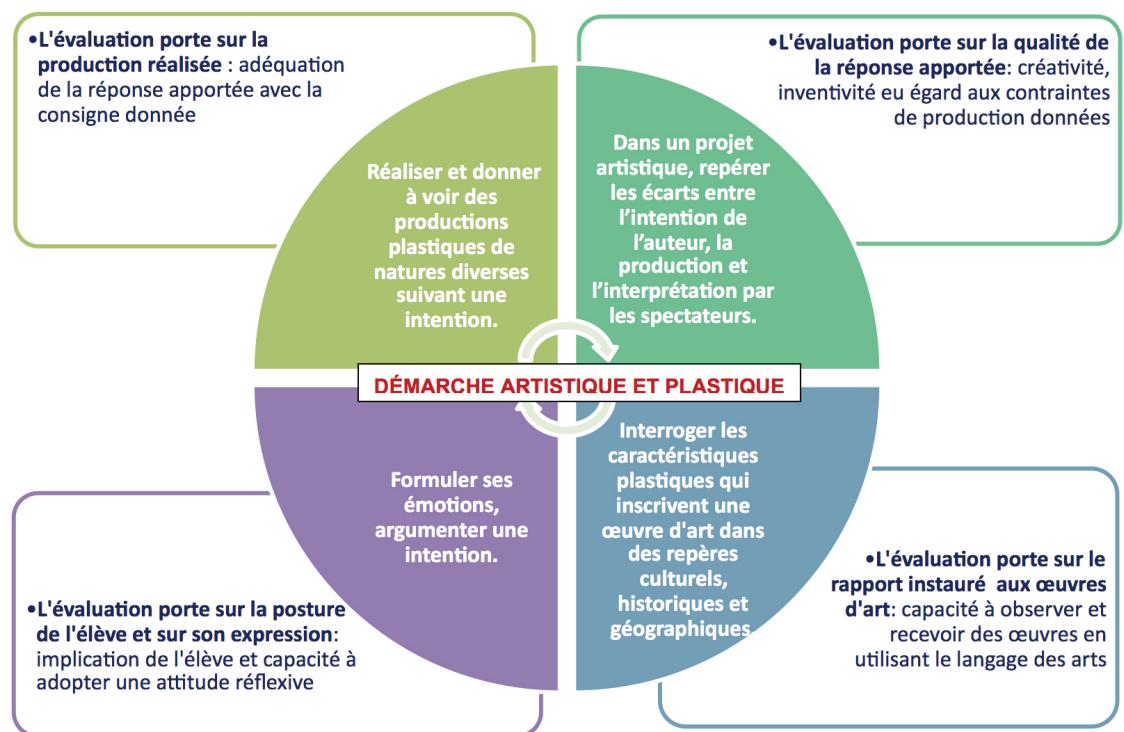
Les acquis des élèves en arts plastiques ne sont pas évalués seulement en fonction des attendus de fin de cycle² :

- 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.

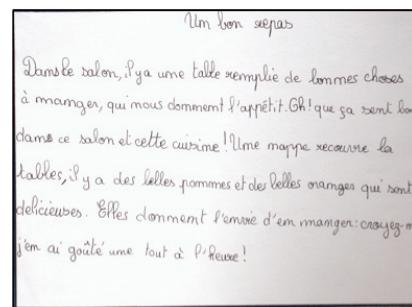
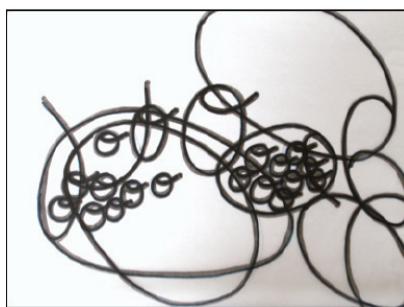
- L'élève sait-il identifier les outils, les matériaux, les supports utilisés dans une œuvre ?
- Est-il capable d'exprimer ses émotions ?
- Peut-il décrire, comparer, s'interroger sur une œuvre en utilisant un lexique approprié ?
- Peut-il prendre appui sur des éléments du langage plastique (matières,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

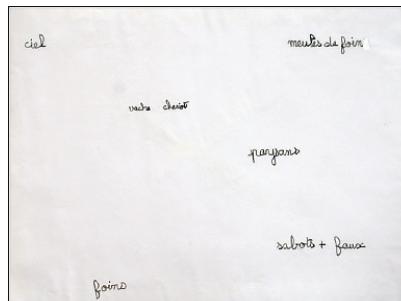
Illustration

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.

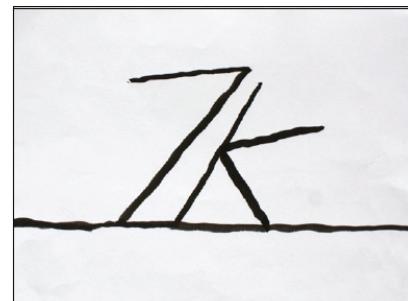
Ainsi par exemple, en cycle 3, dans le cadre d'une séquence sur l'écrit dans le domaine plastique, et après plusieurs séances destinées à faire des lettres et des signes de pures formes plastiques, des élèves ont été invités à « refaire une œuvre d'art célèbre uniquement en utilisant de l'écrit ». L'affichage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

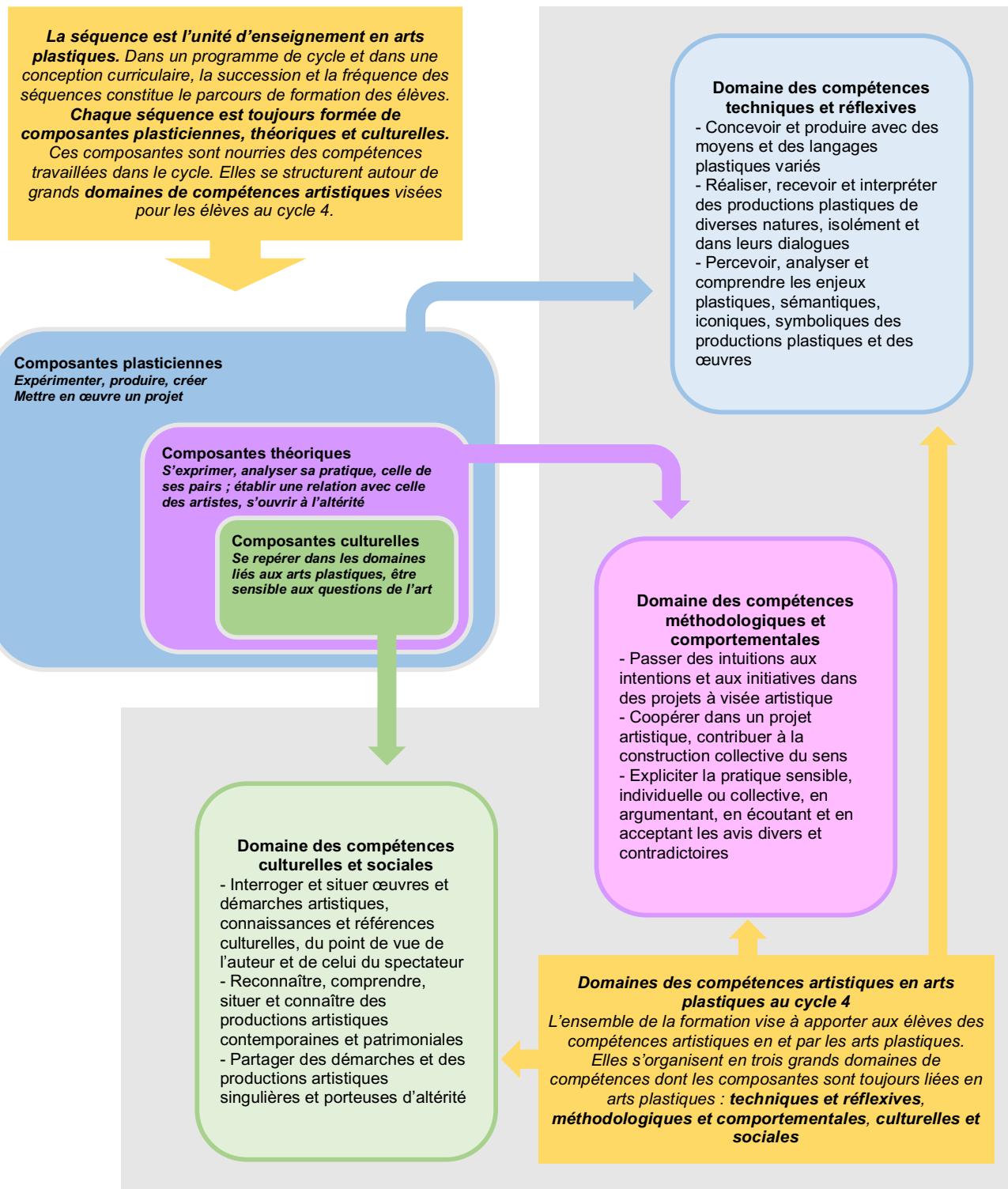
- « Compétences attendues » dans le cadre du programme de l'option facultative toutes séries de 2001 (arrêté du 20-7-2001 publié JO du 4-8-2001), déclinées en compétences artistiques, culturelles, techniques et méthodologiques ;
- « Compétences artistiques » dans le cadre du programme d'arts plastiques 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.

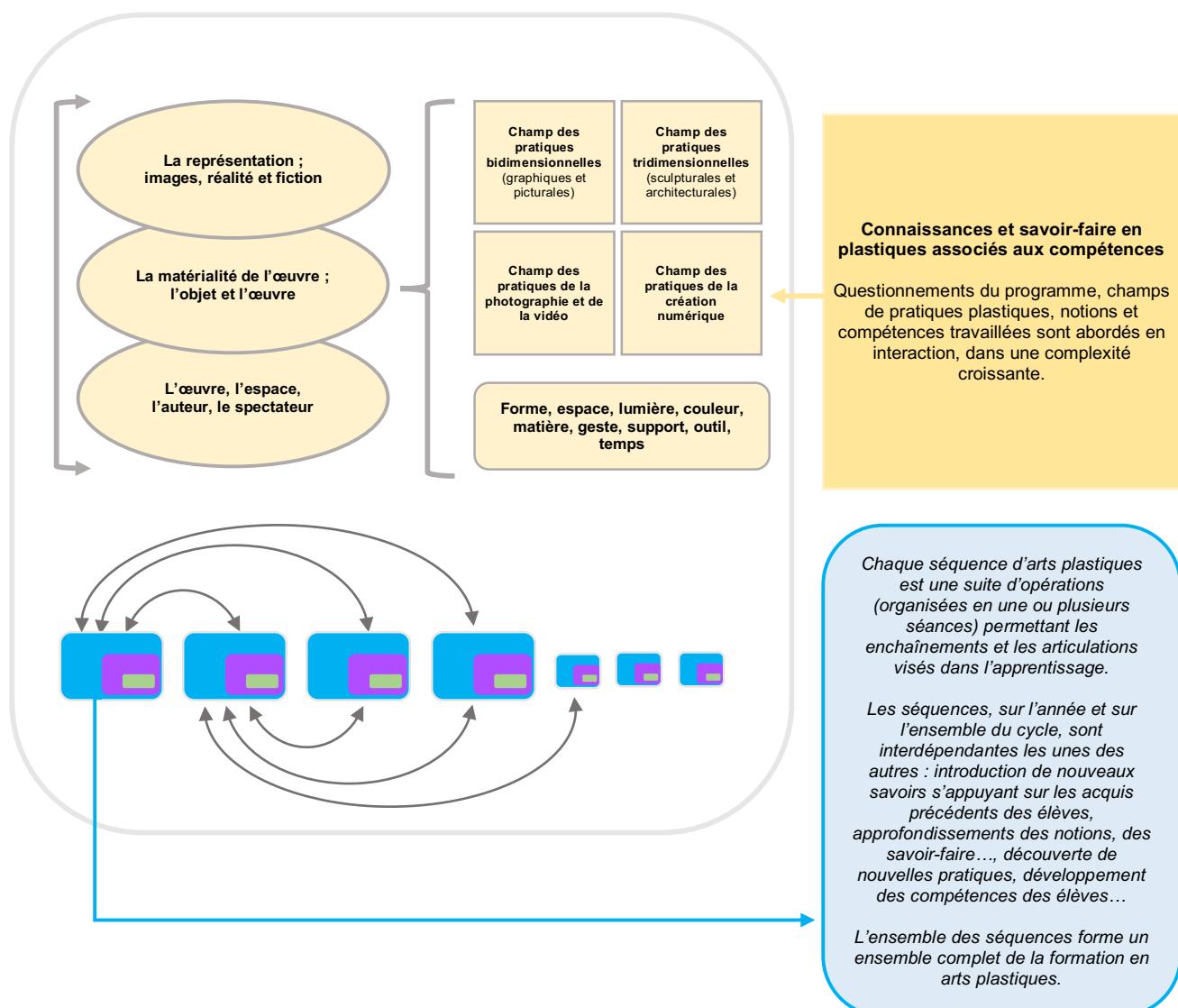
d'une quantité constante et linéaire d'objectifs nouveaux, il faut intégrer des processus de rupture (bonds, retours, détours, fulgurances, trouvailles, possibilité de « sortir du cadre » ...).

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.

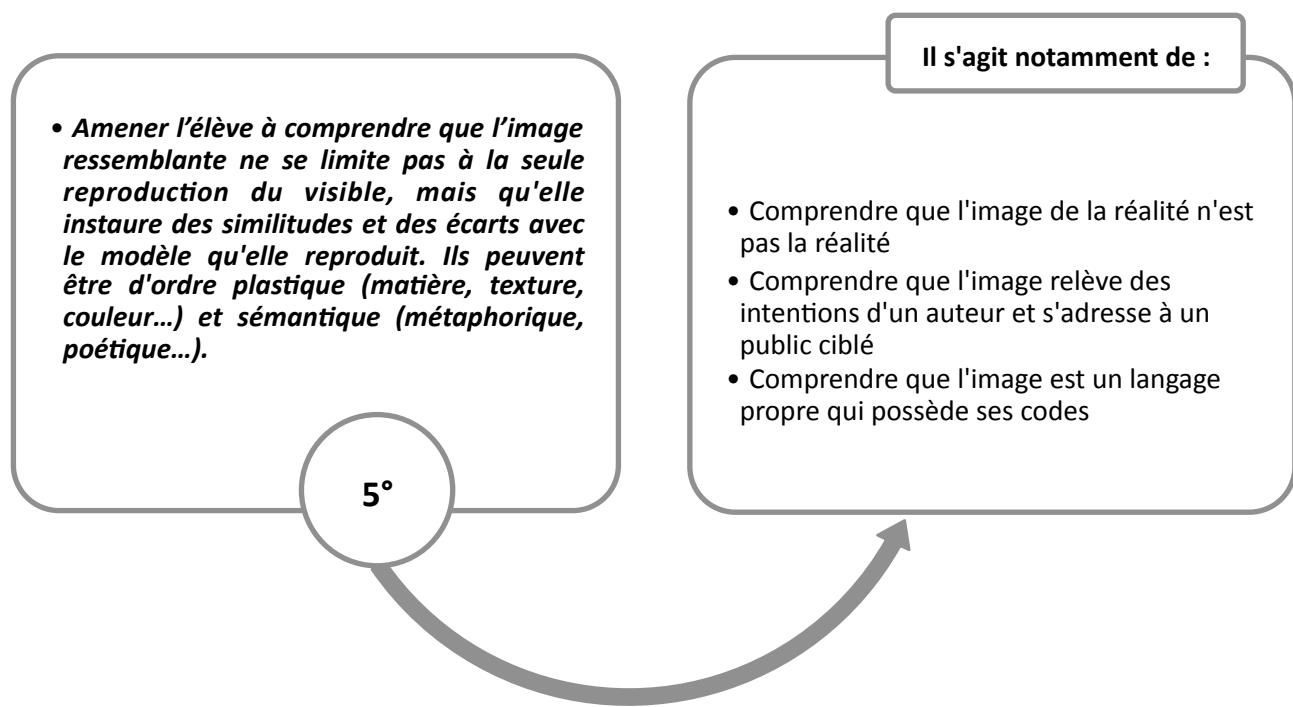
Comment et pourquoi l'image artistique enrichit-elle le rapport à la réalité et à sa perception ? Le réel présent (l'image « vraie »), observé, interprété, déformé, comparé, composé.

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

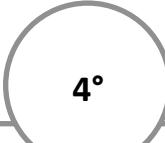
Parallèlement à l'identification et la reconnaissance du motif qu'il peint (la cathédrale de Rouen), Claude Monet instaure un écart avec le réel en le réinterprétant picturalement, posant ainsi les questions d'une ressemblance avec le réel qui toujours échappe. Quel est le rôle des constituants plastiques (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 ?



- 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 ?

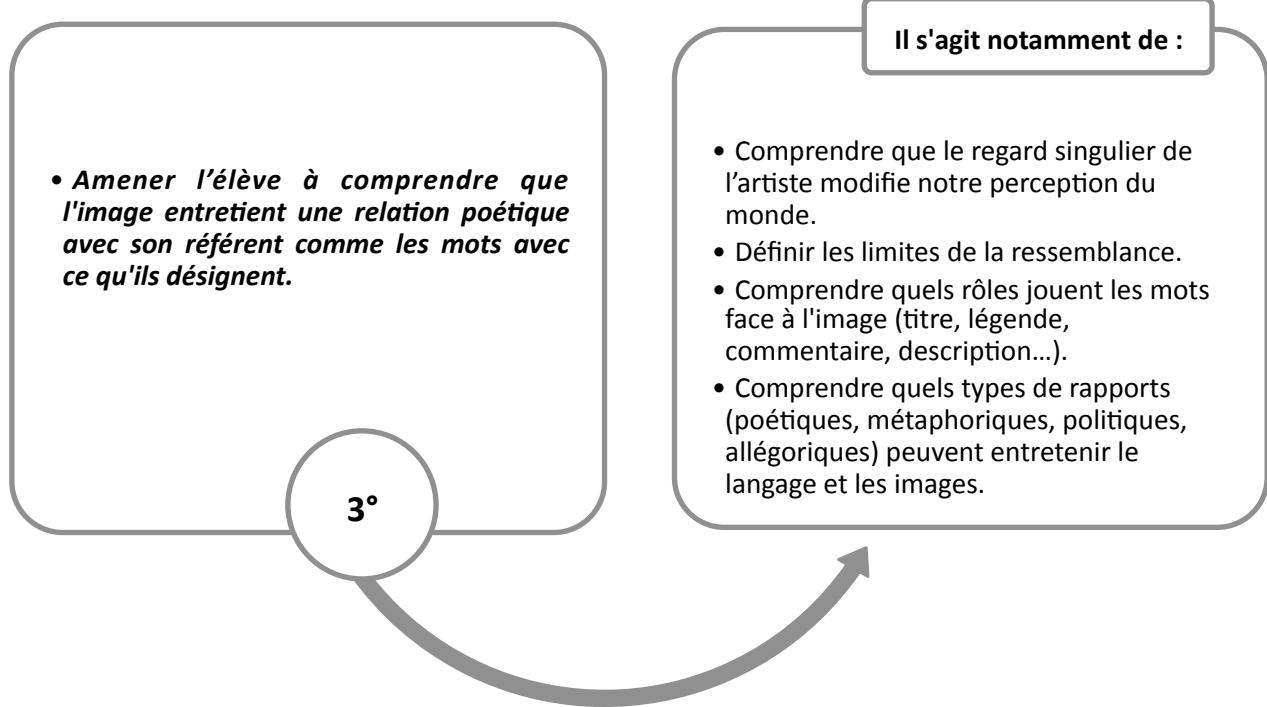
Œuvre de référence possible

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 :

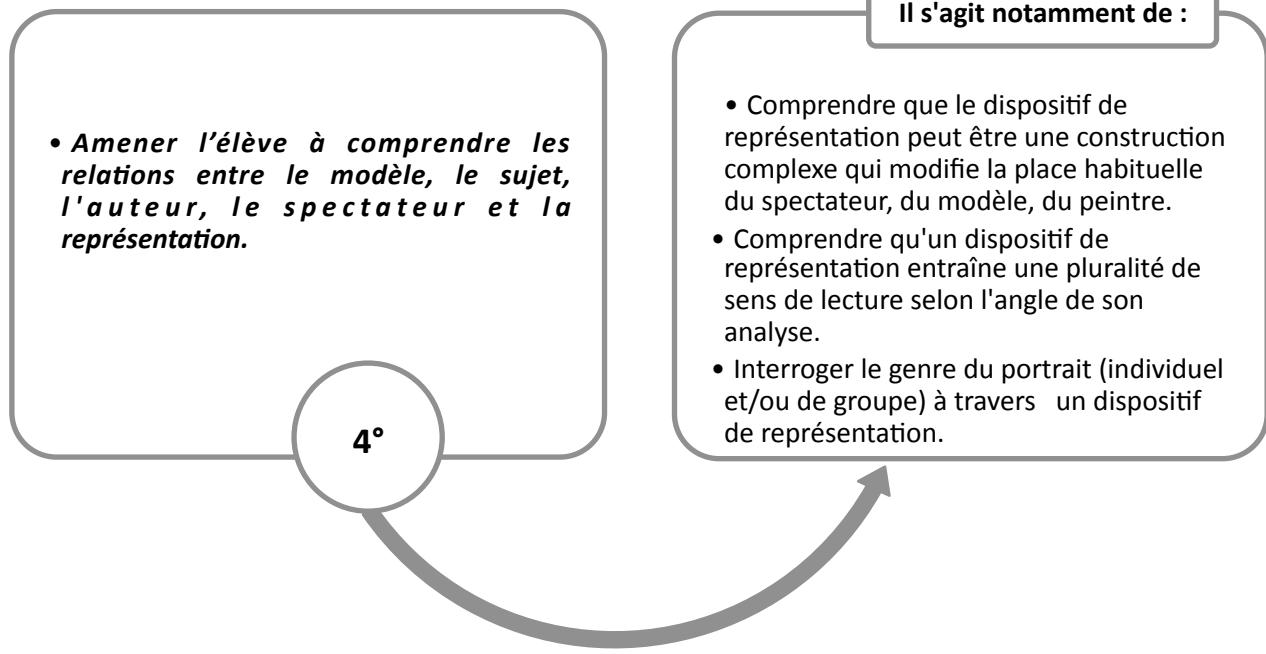
- Comprendre comment le dispositif de représentation induit une compréhension différente des notions inhérentes à l'image.
- Comprendre comment les dispositifs de représentation (2 dimensions ou 3 dimensions) et leurs modalités induisent des interprétations sémantiques et plastiques différentes.
- Comprendre 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.

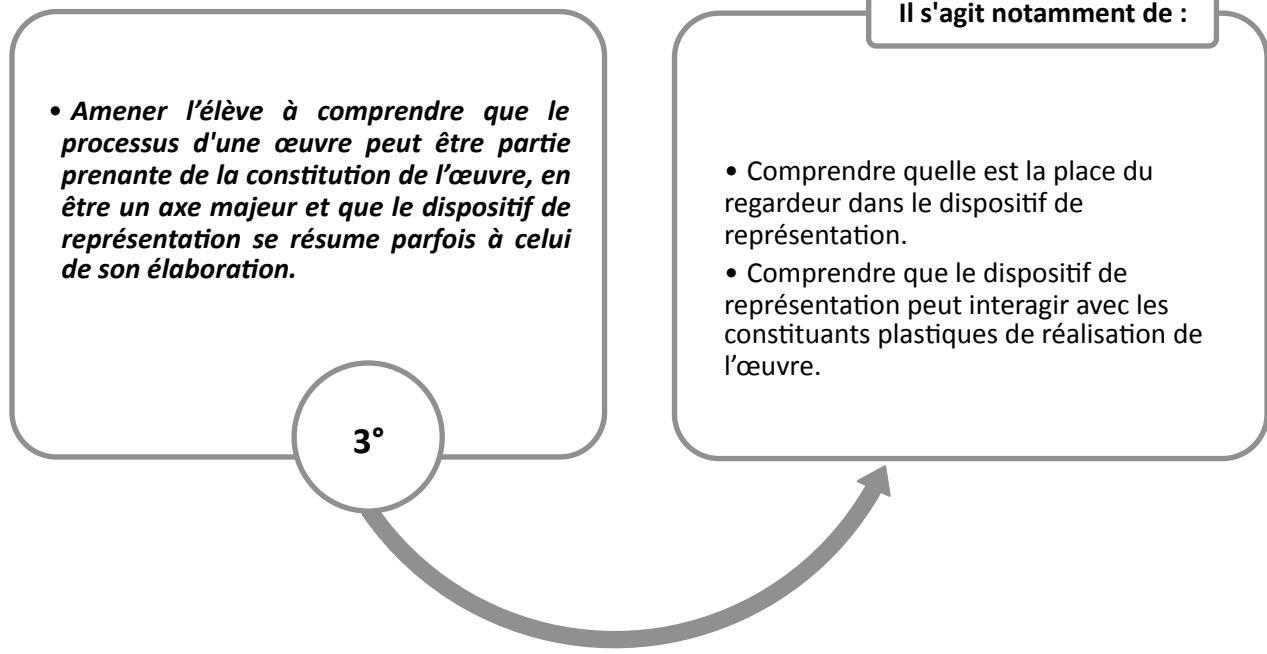


Oeuvre de référence possible :

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.

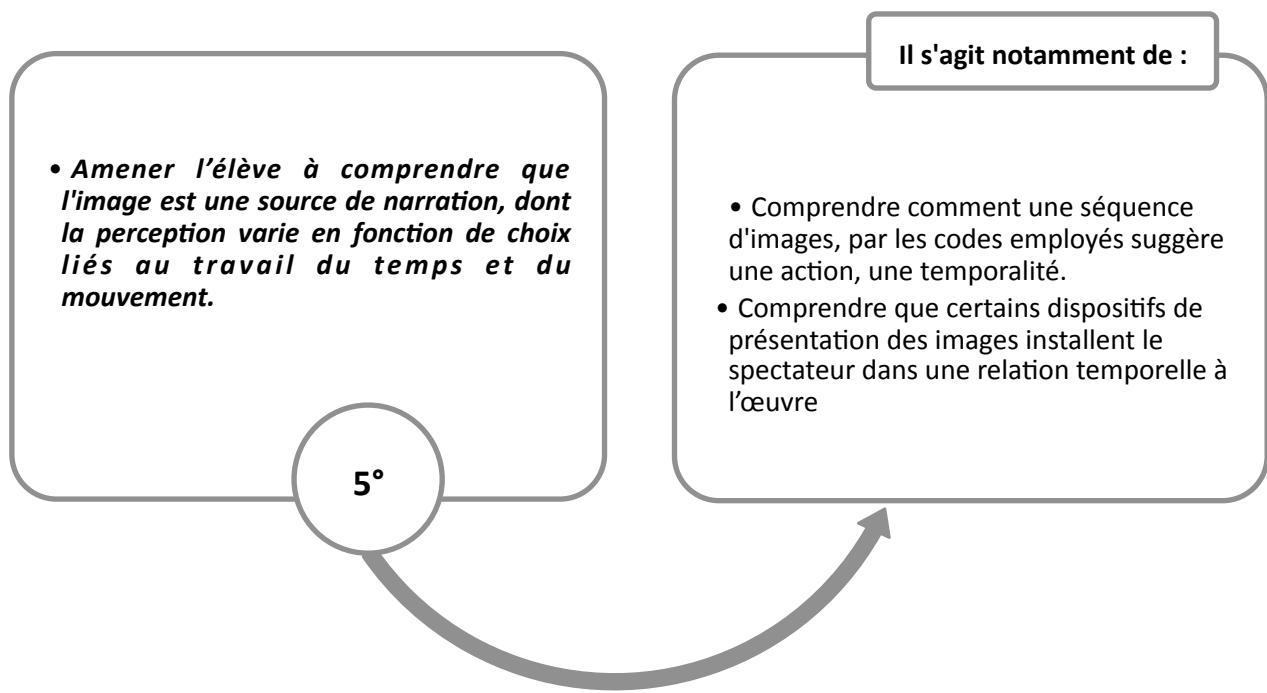
Des savoirs en question dans un projet personnel de l'élève : le fait de bousculer un schéma narratif classique par le biais d'expérimentations (montage, ellipse, rythme, temporalité) permet à l'élève d'enrichir son expérience

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.

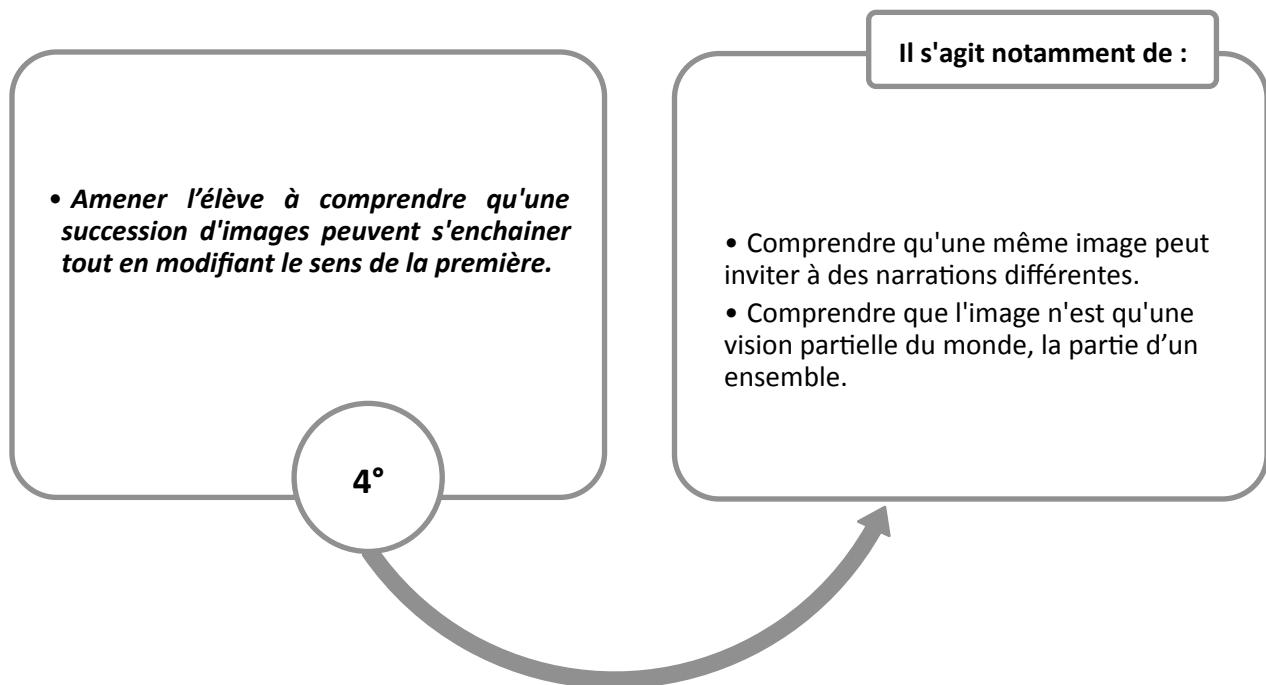


Œuvre de référence possible :

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.



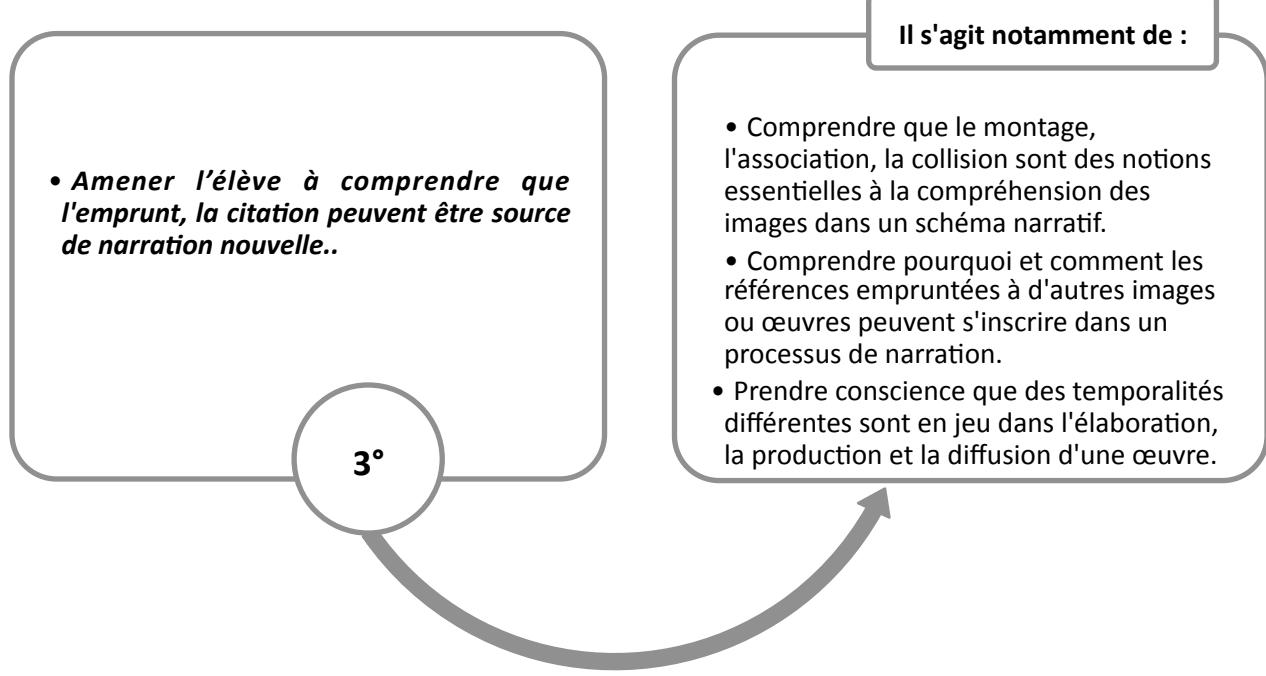
Œuvre de référence possible :

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

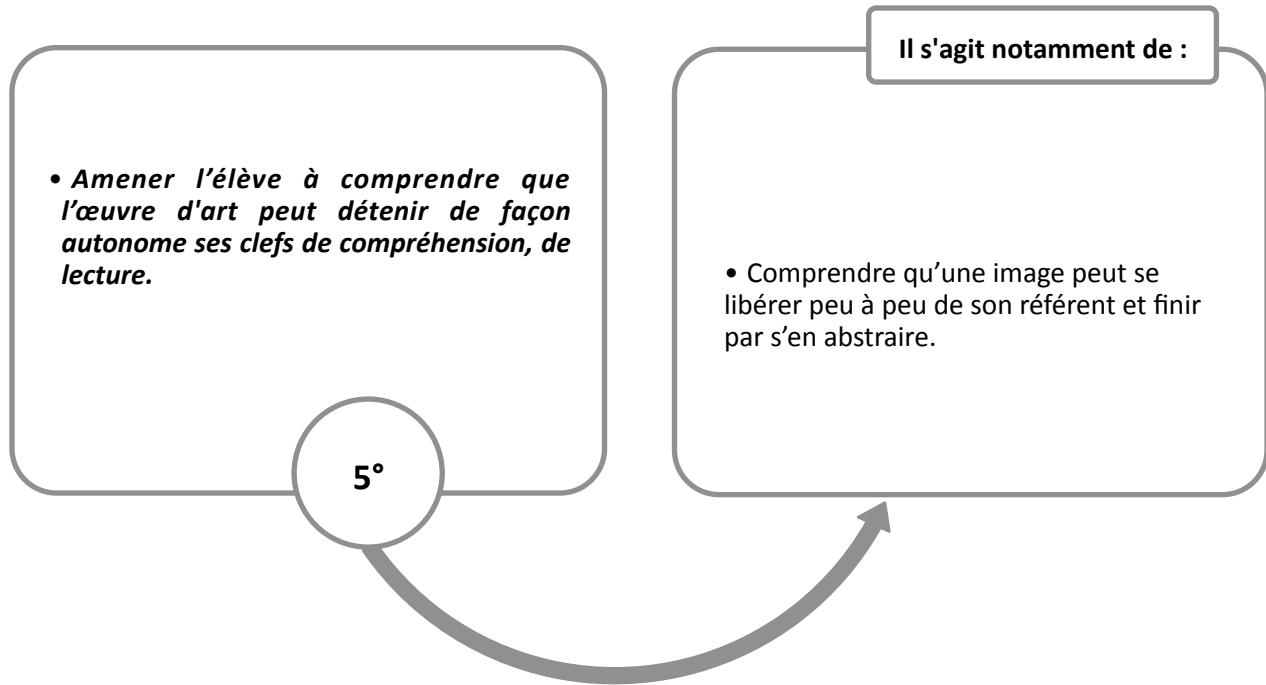
¹¹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

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 :

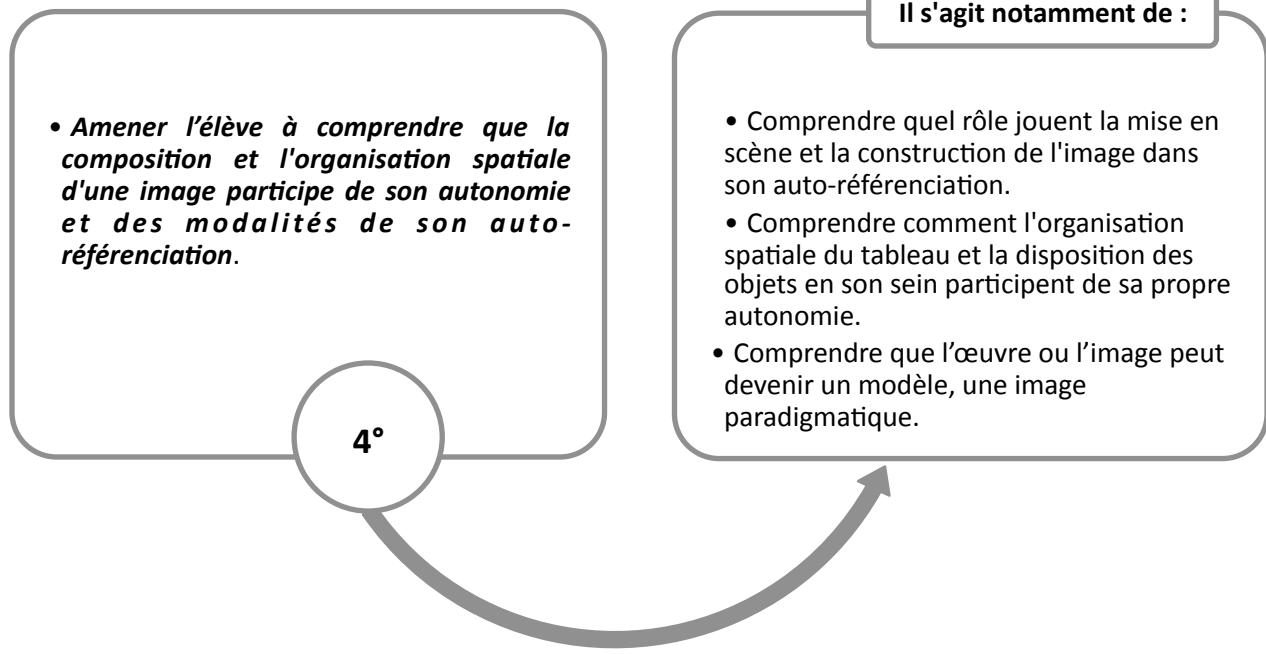
Piet MONDRIAN (1872 - 1944), *L'Arbre gris*, 1912, huile sur toile, 78,5 x 107,5 cm. Gemeentemuseum, La Haye, Pays-Bas.

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

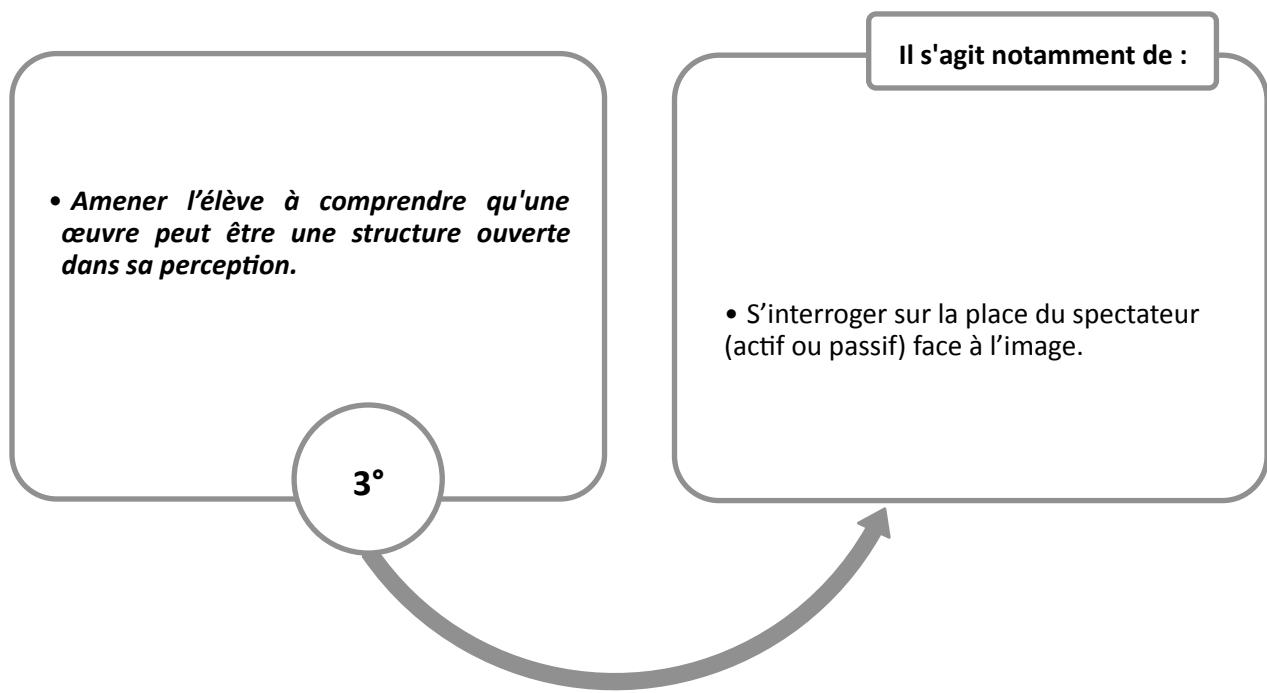


Œuvre de référence possible :

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.

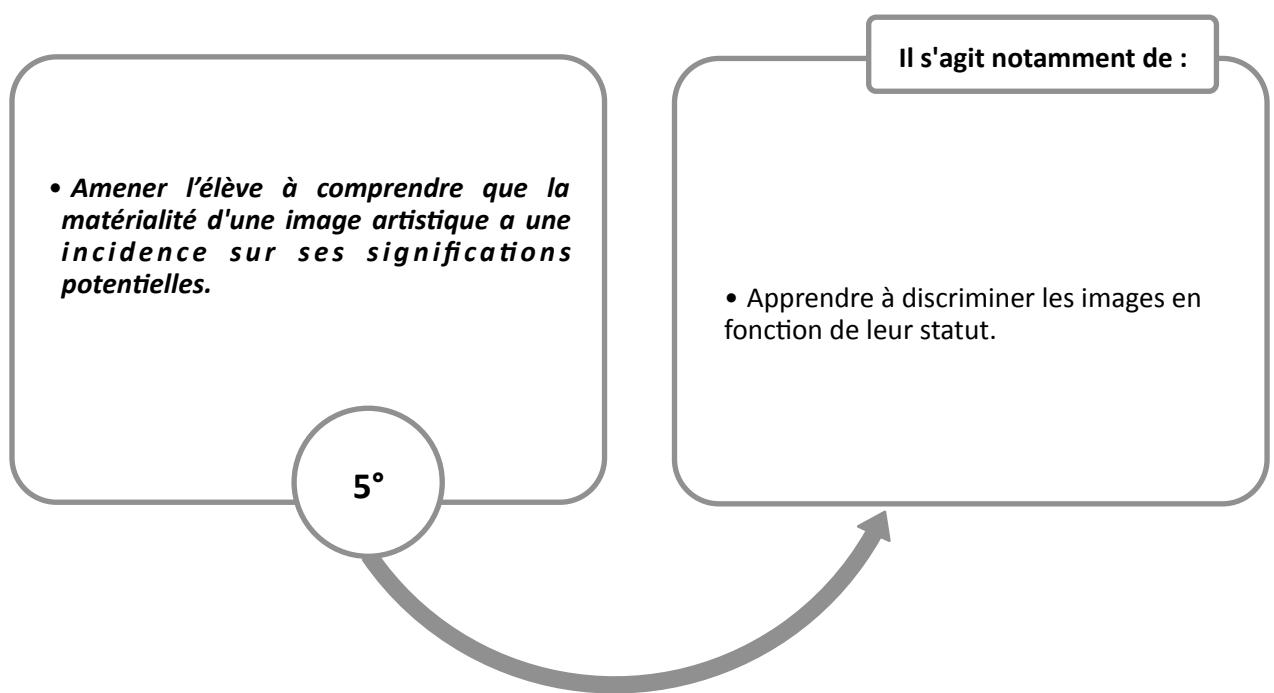
¹⁵ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au JO du 24-11-2015.

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.

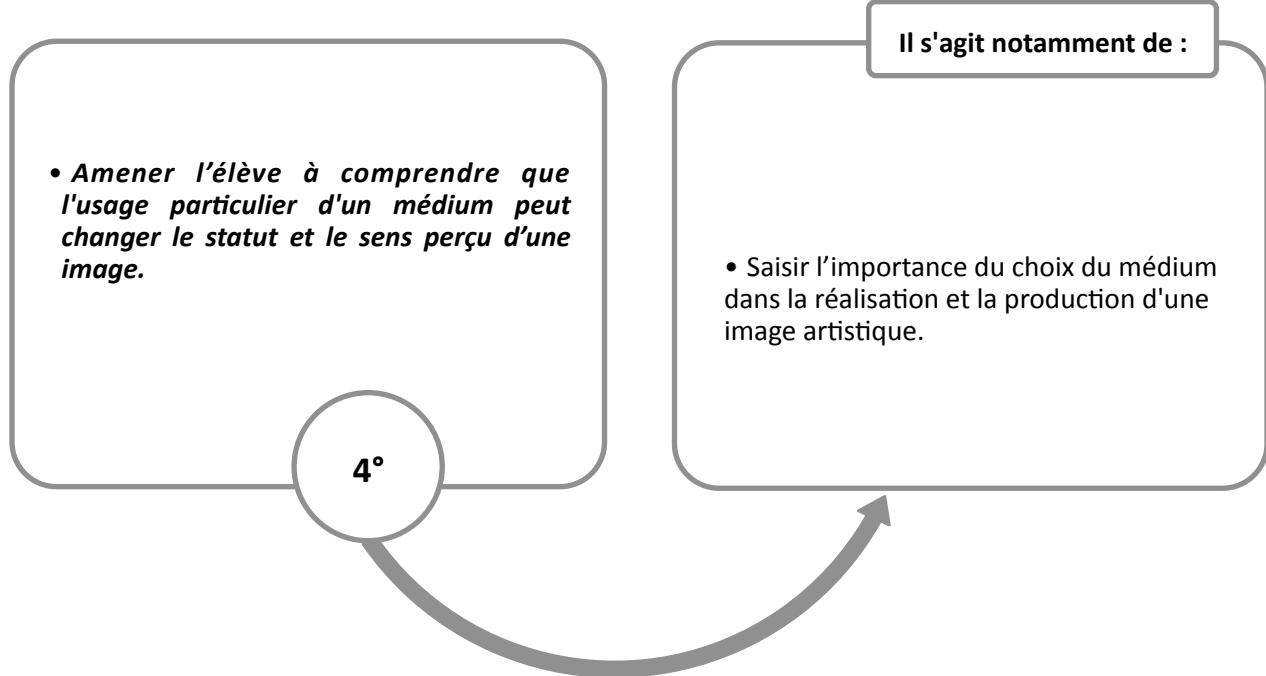


Œuvre de référence possible :

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.



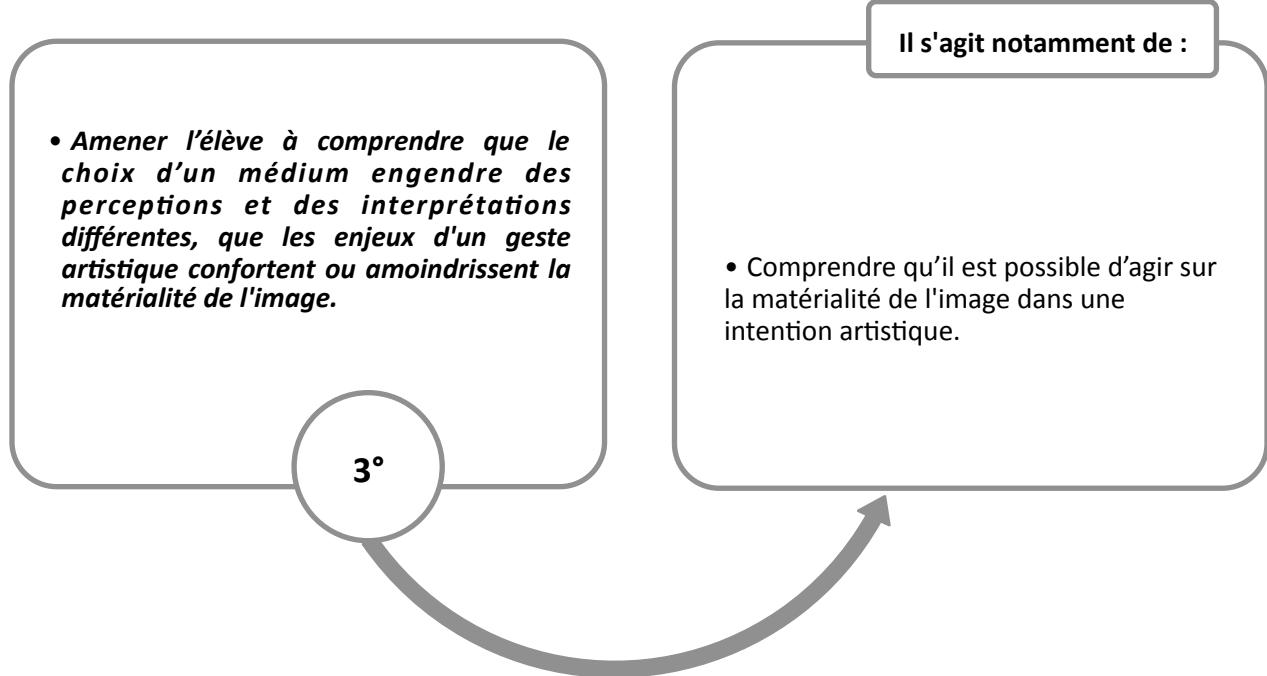
Œuvre de référence possible :

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 :

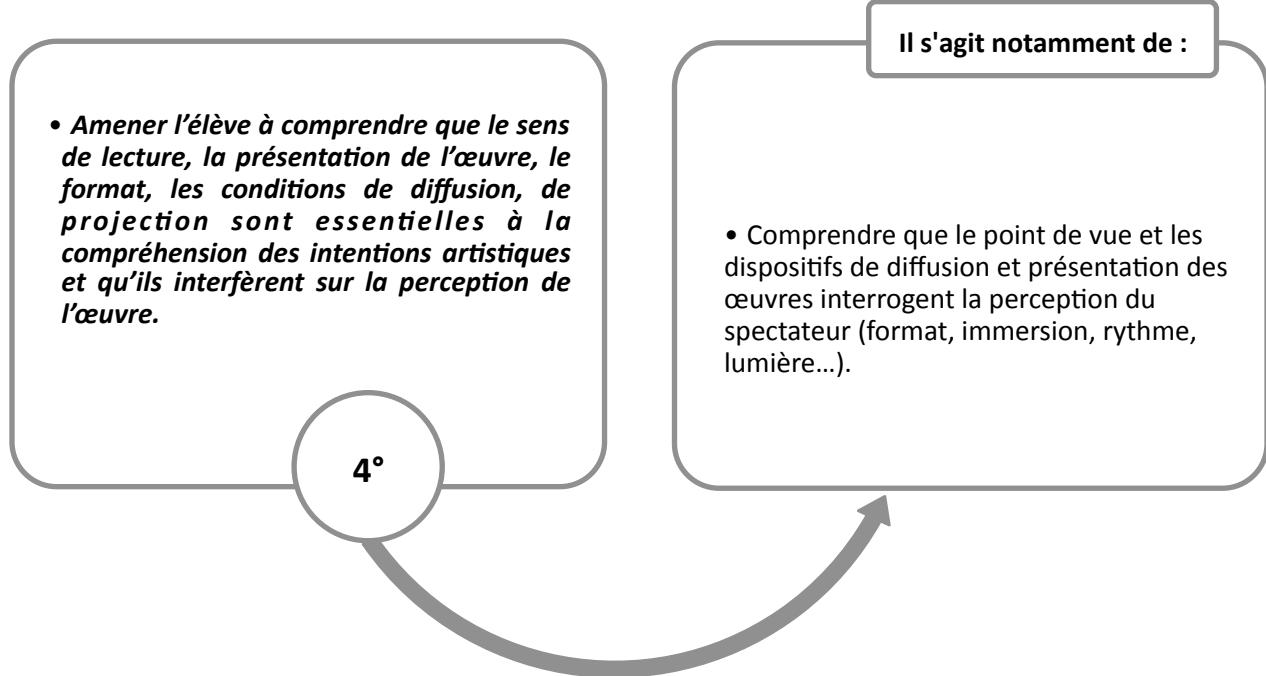
- Mesurer les gains et les pertes engendrés par le recours au numérique dans la production des images.
- Comprendre qu'une œuvre d'art peut être une image dématérialisée.
- Comprendre que les technologies numériques peuvent convoquer des lectures plastiques et sémantiques renouvelées des œuvres.

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.

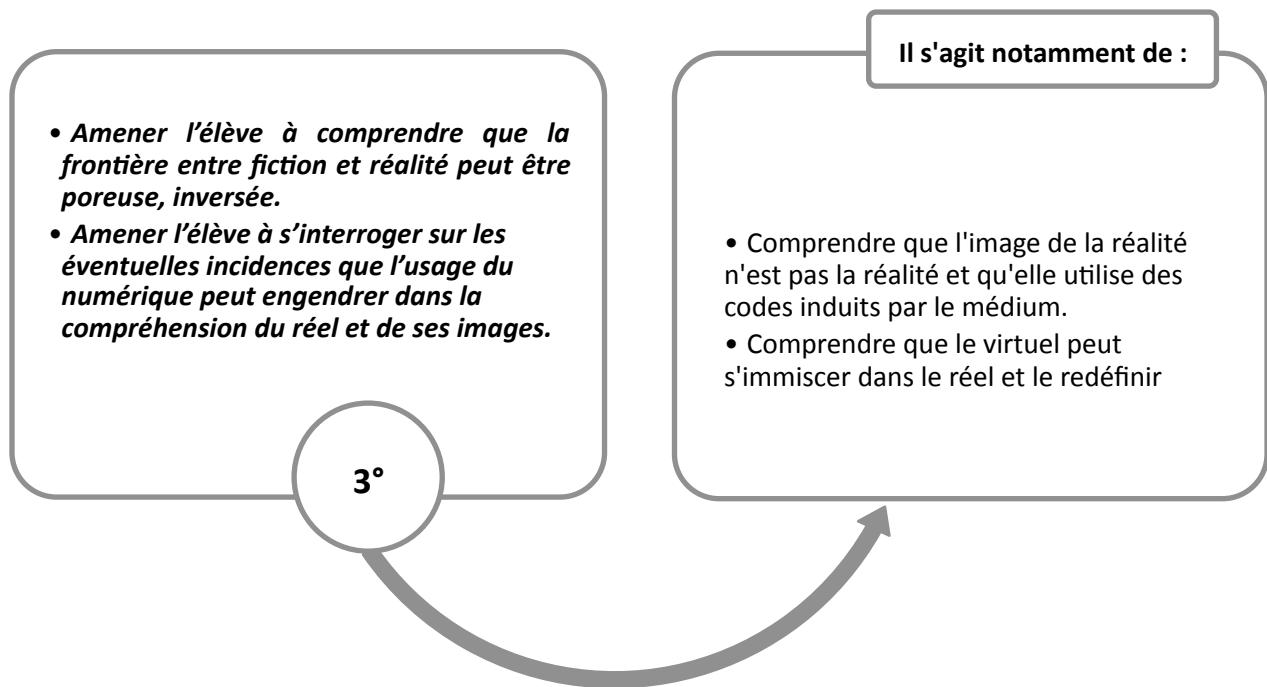


Œuvre de référence possible :

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 :

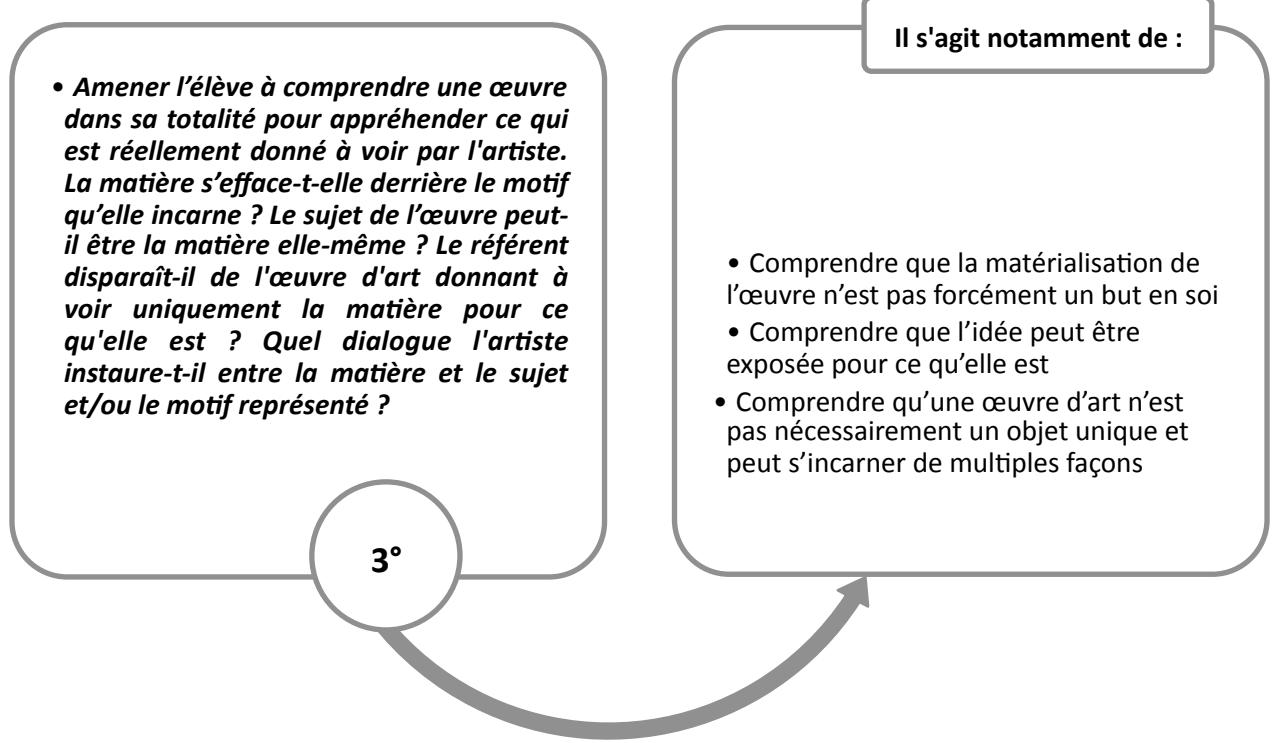
- Comprendre qu'une œuvre n'est pas figée dans le temps et peut évoluer
- Comprendre qu'il existe une distinction entre une dégradation involontaire et une évolution intentionnelle
- Comprendre que l'artiste peut ne pas désirer maîtriser complètement la matérialité de l'œuvre dans un but expressif

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.

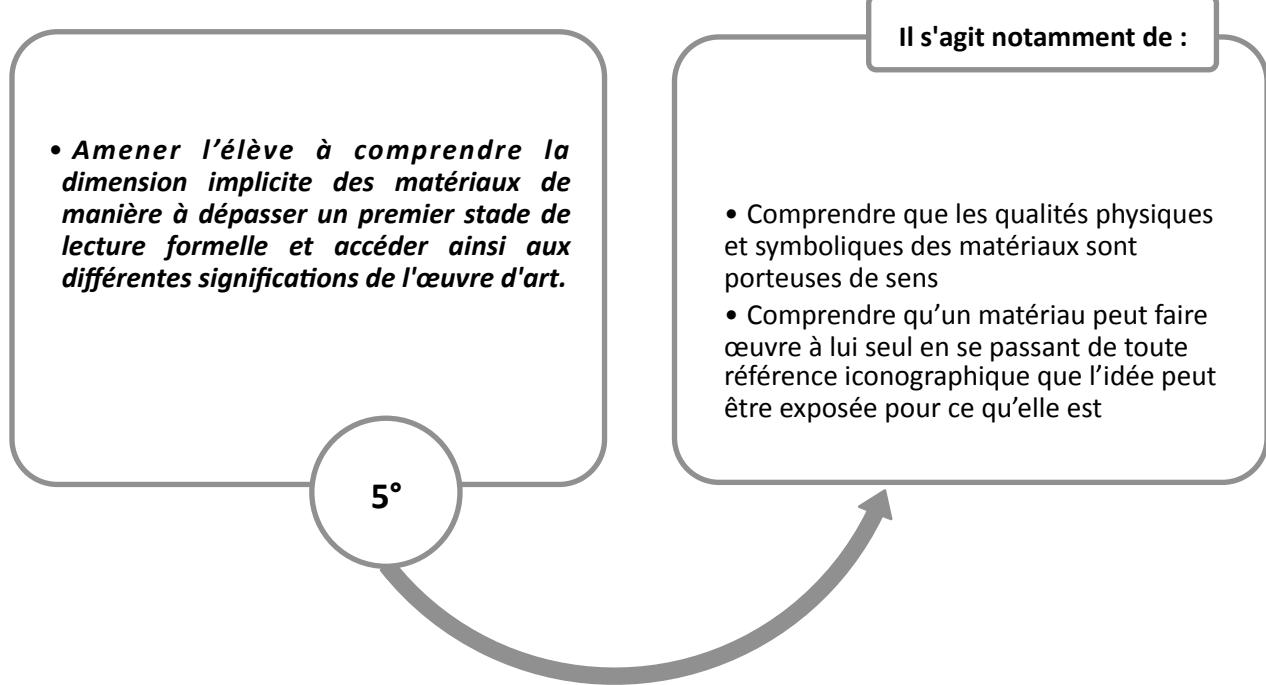
Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : le professeur, face aux différents problèmes soulevés, a pour mission de travailler dans la progressivité. En classe de 5^e, le professeur essayera tout d’abord d’asseoir des acquis sur l’aspect physique et symbolique des matériaux 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)

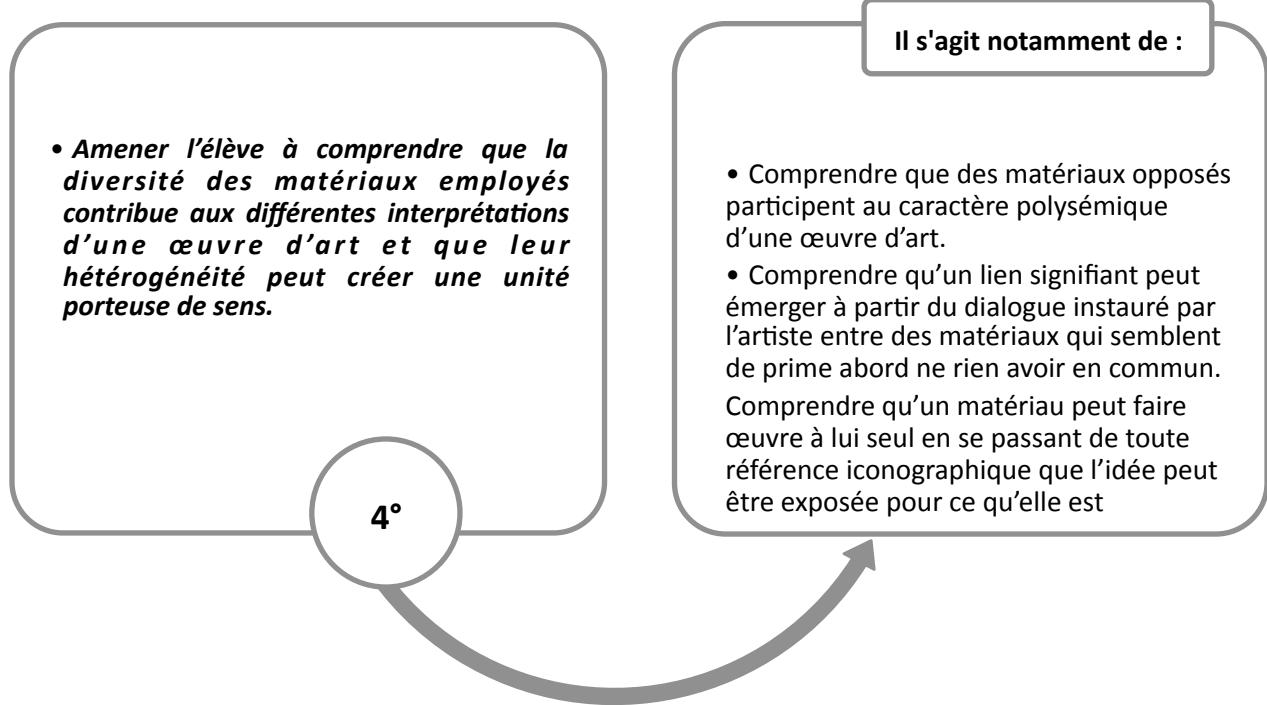


Œuvre de référence possible :

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.

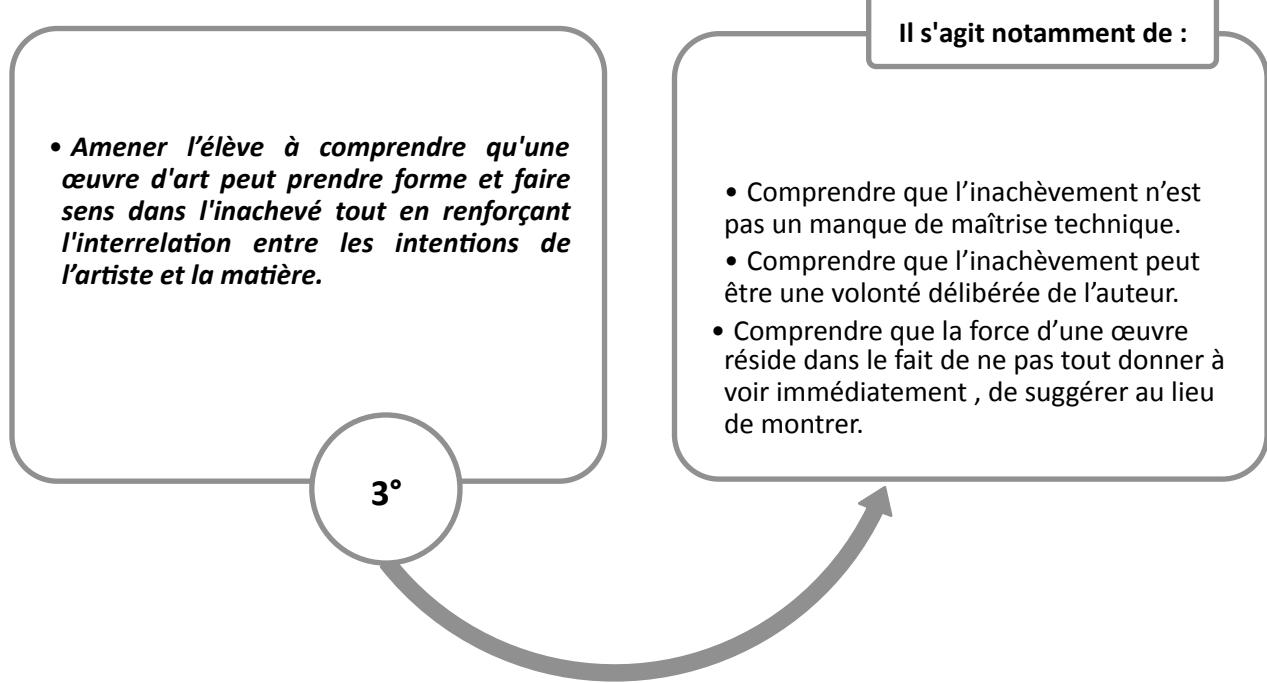


Oeuvre de référence possible :

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 :

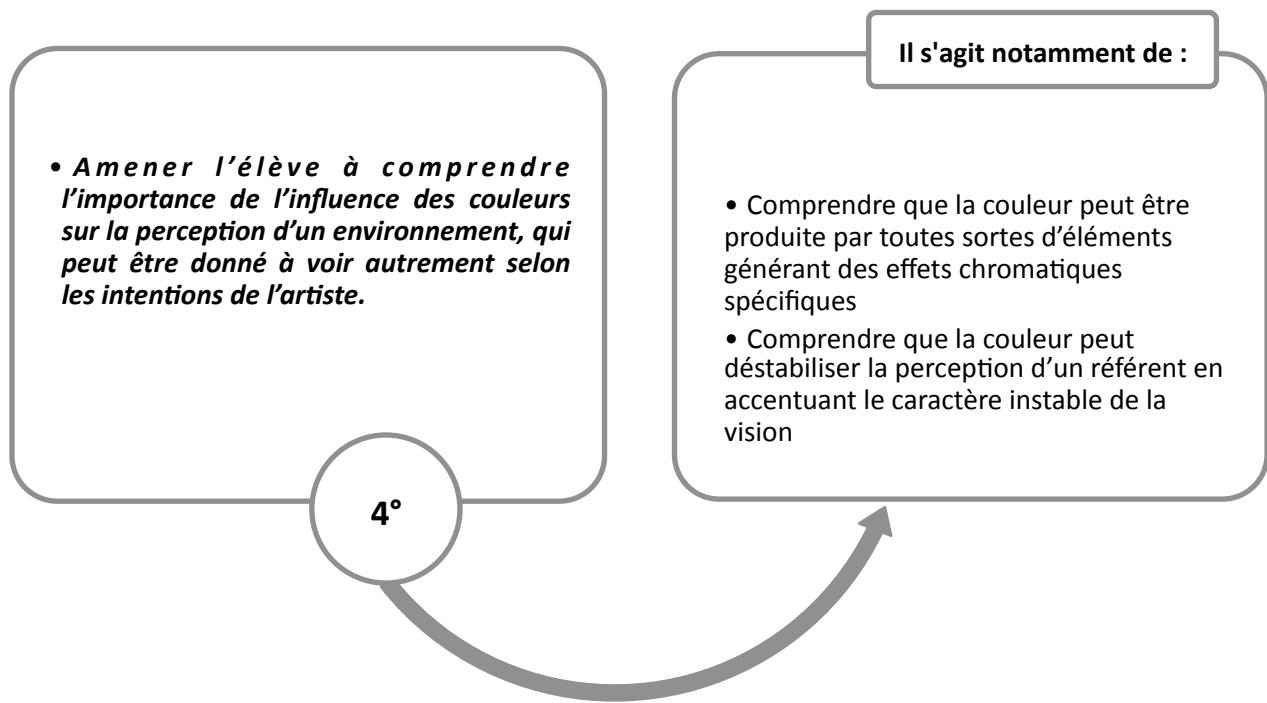
- Comprendre que les composantes chromatiques ont un rôle important dans une œuvre en révélant notamment la vision singulière de l'artiste
- Comprendre que la couleur peut suggérer autre chose que ce qu'elle est en recouvrant d'autres dimensions, voire se libérer du référent réel pour en livrer une nouvelle 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.

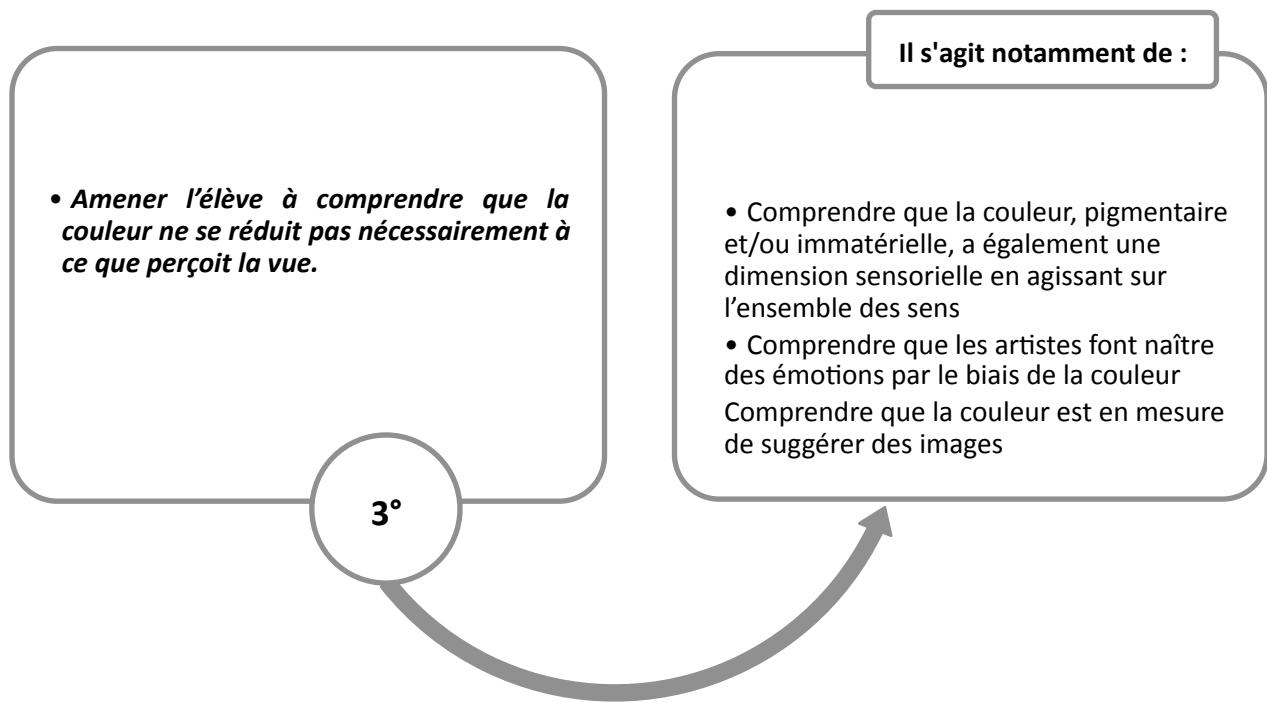


Oeuvre de référence possible :

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.

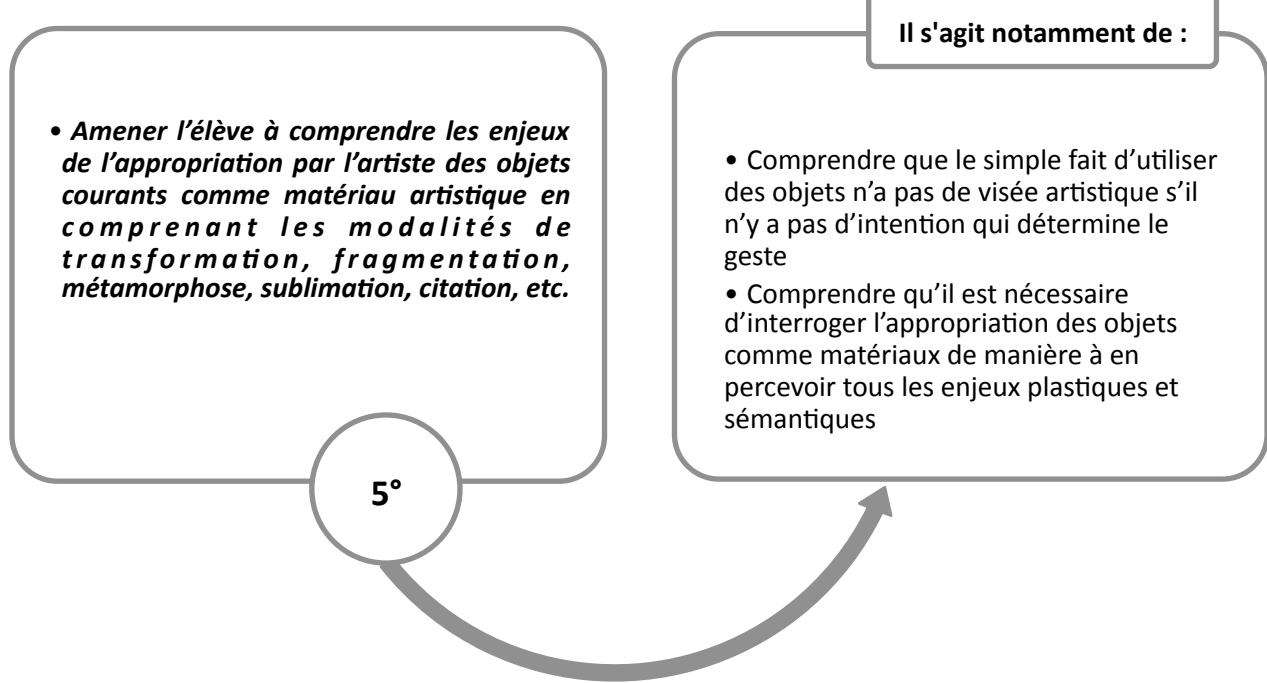
Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : en élaborant sa séquence de cours, le professeur invite ses élèves à s'intéresser à l'objet comme matériau afin de le transformer, le détourner de sa fonction, le sublimer, le changer de contexte, etc. Tout ceci devant répondre à 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)

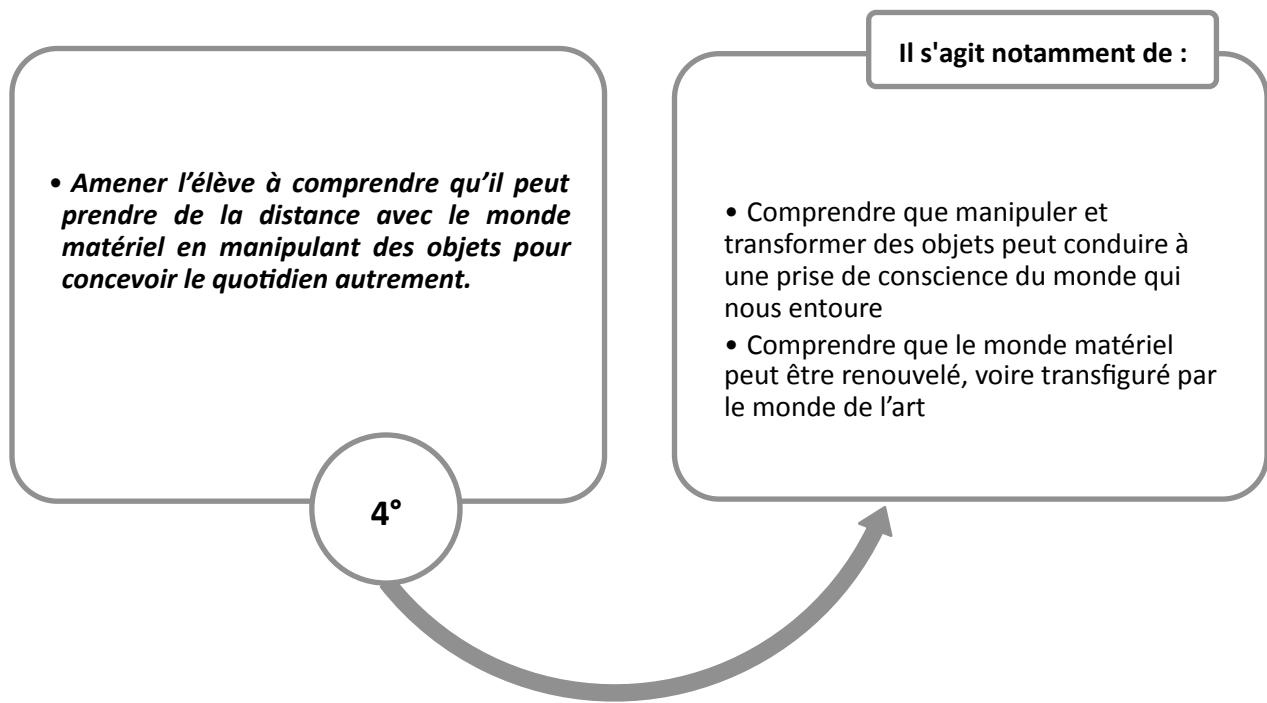


Oeuvre de référence possible :

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.

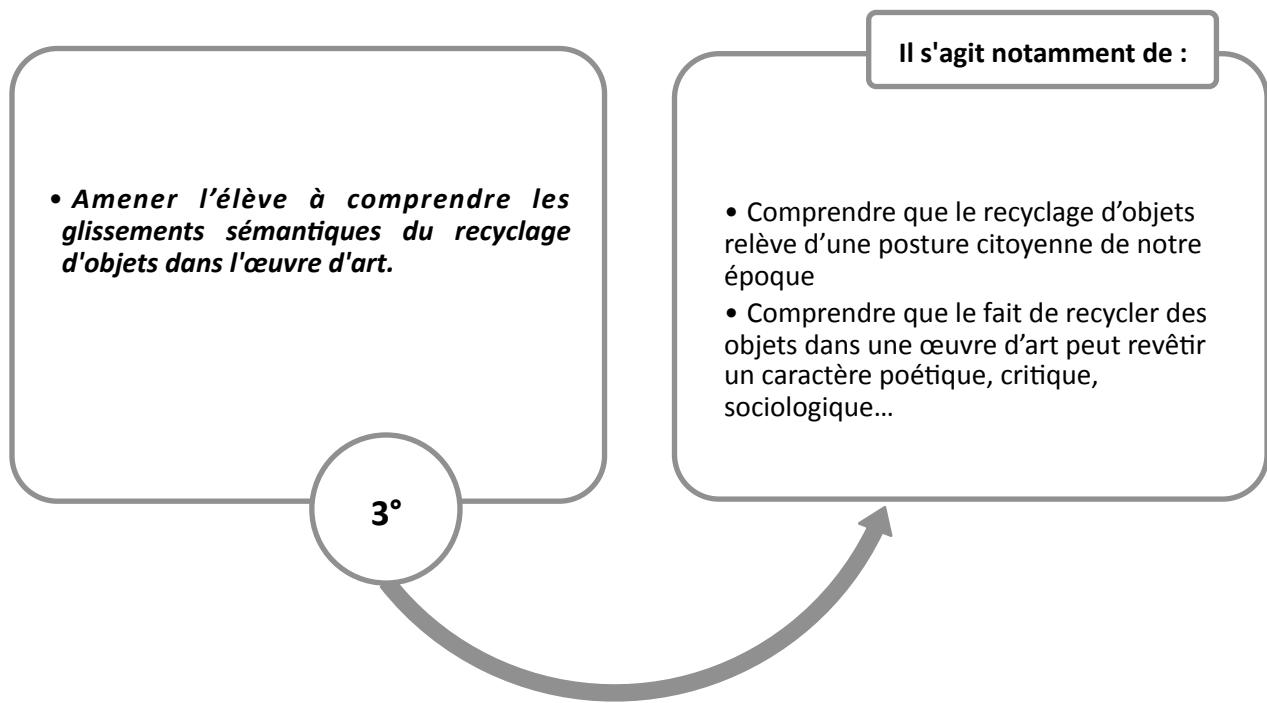


Oeuvre de référence possible :

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.

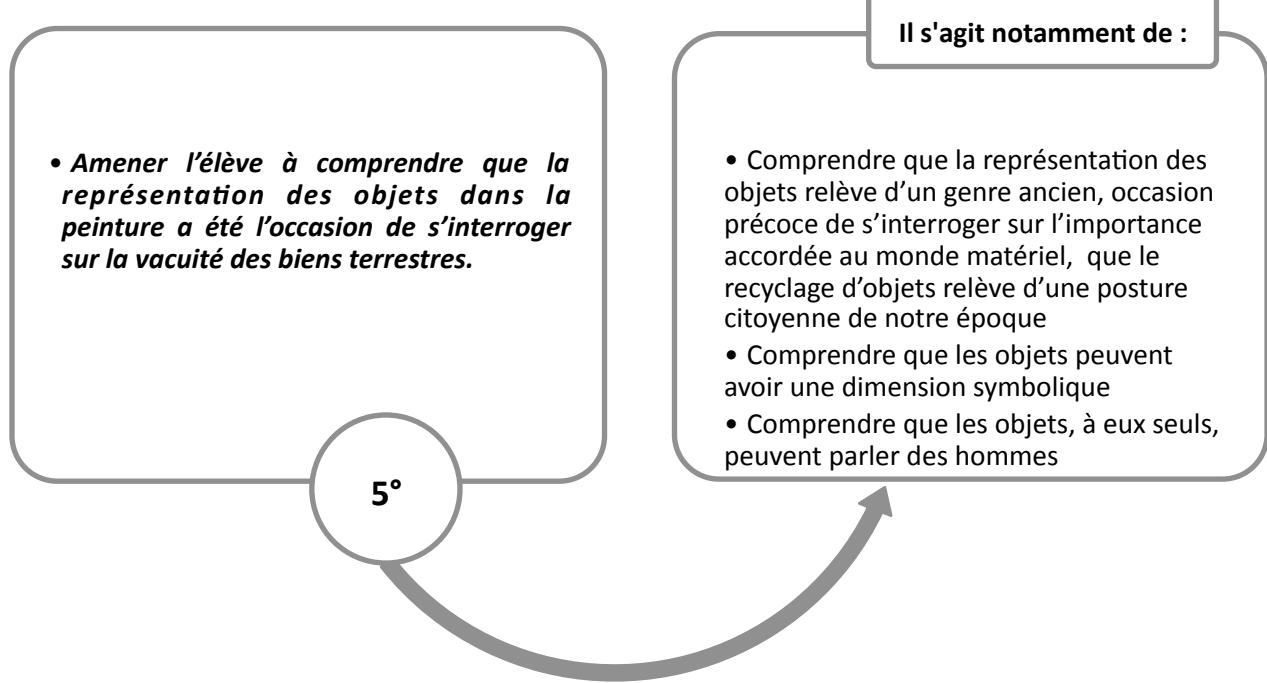
Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : le fait d'assembler des objets, de les représenter, de les transformer, d'analyser les œuvres où les objets sont représentés, utilisés, intégrés, permet de changer leurs représentations initiales et d'apprendre à mieux catégoriser 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.

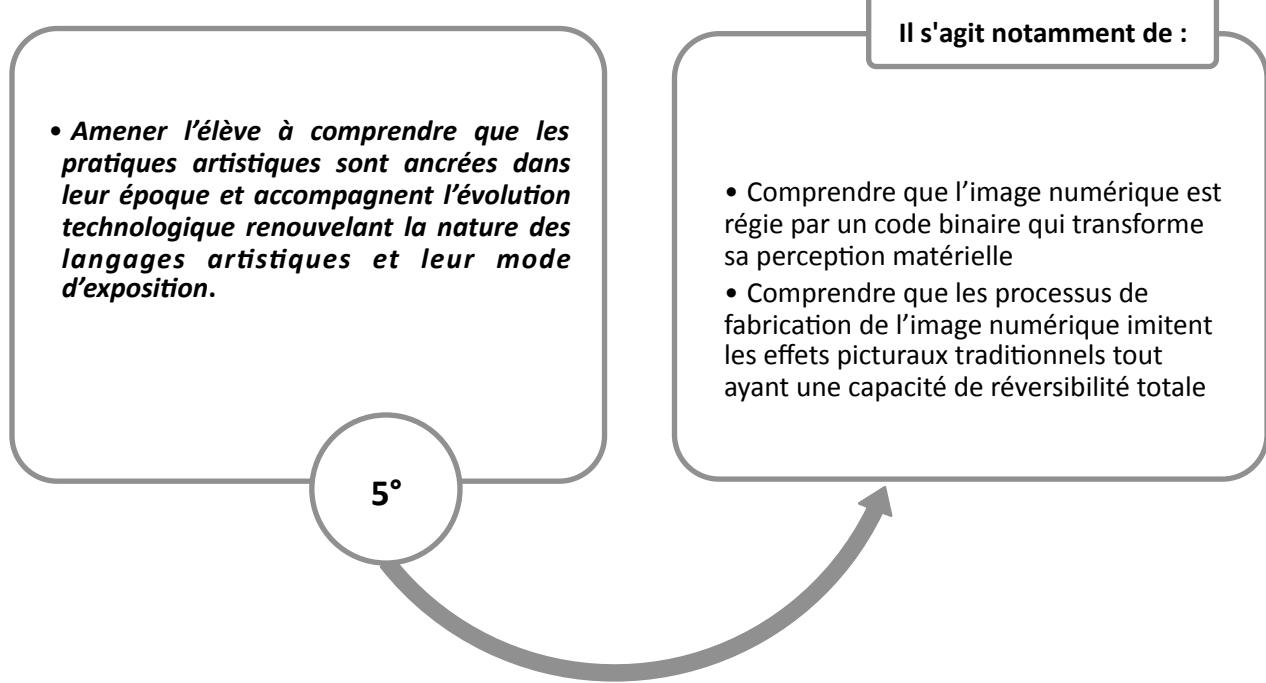
Apporter aux élèves des savoirs, plasticiens, théoriques et culturels : en construisant son cours, le professeur amène les élèves à s'approprier les techniques actuelles, éclairés d'une connaissance des enjeux sociaux et artistiques qu'elles induisent.

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 :

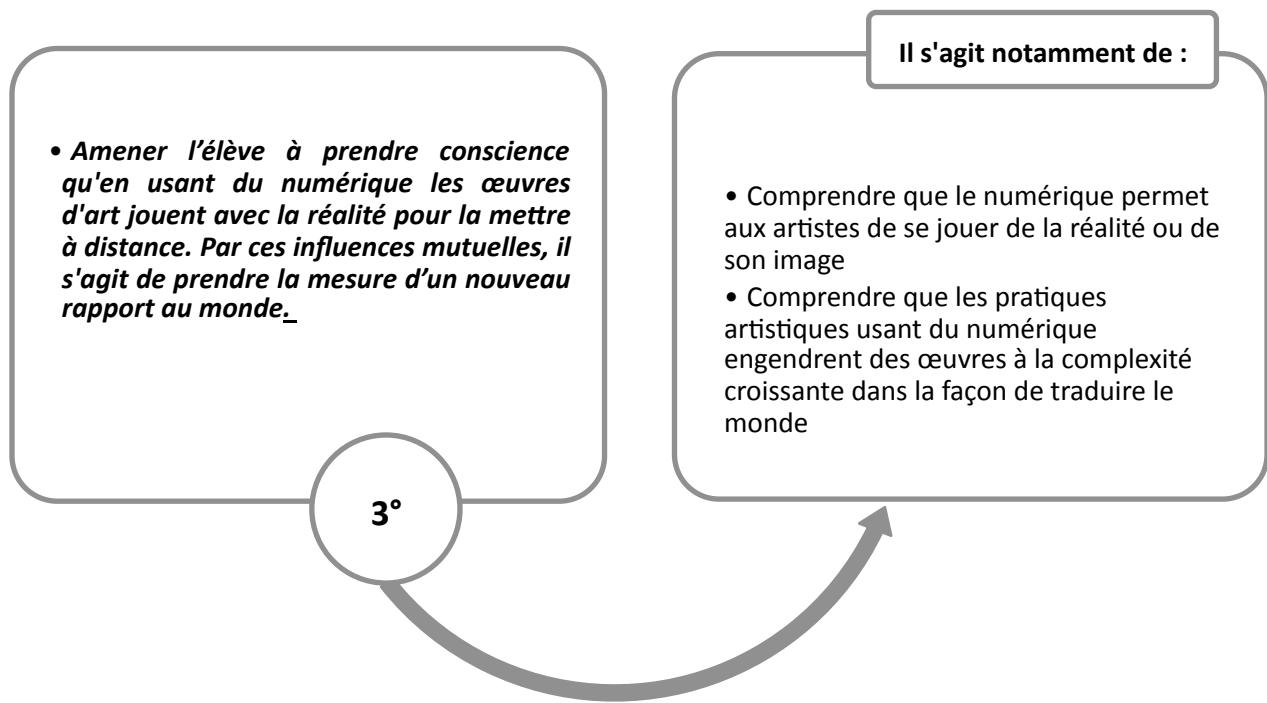
- Comprendre que les nouvelles technologies numériques utilisées par les artistes ne sont pas en opposition avec les techniques artistiques traditionnelles
- Comprendre que l'approche artistique par le biais du numérique remet en question le rapport que l'homme entretient avec le réel

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

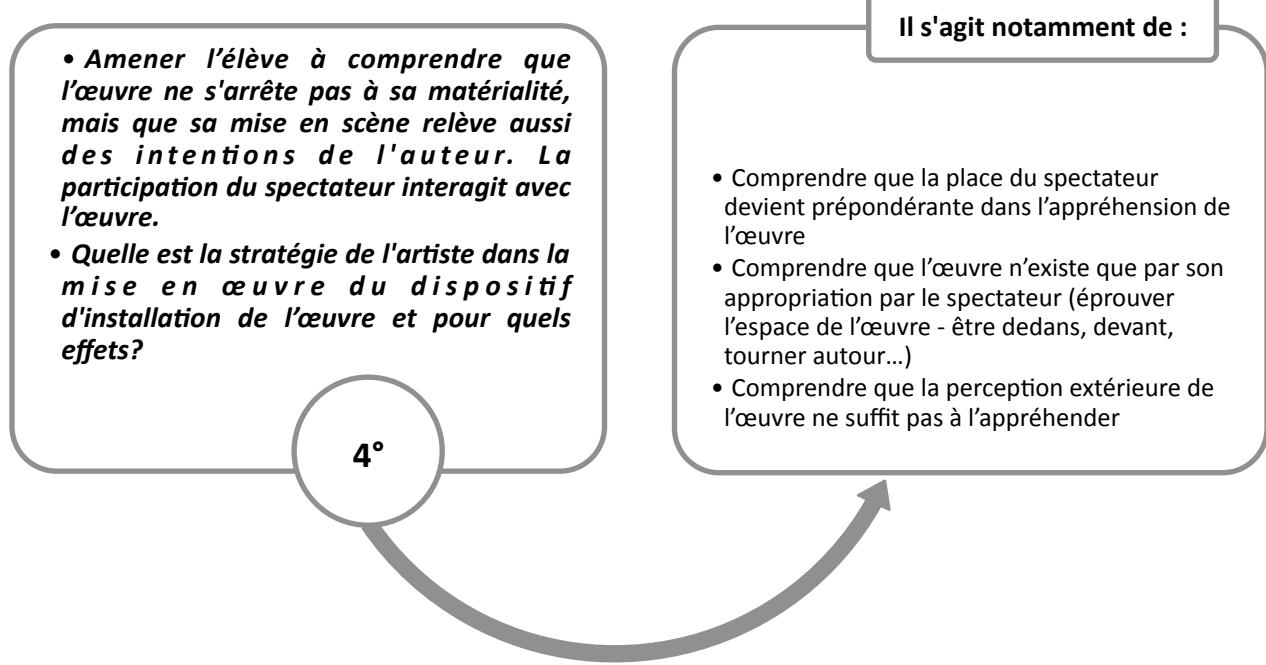
Œuvre de référence possible :

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.

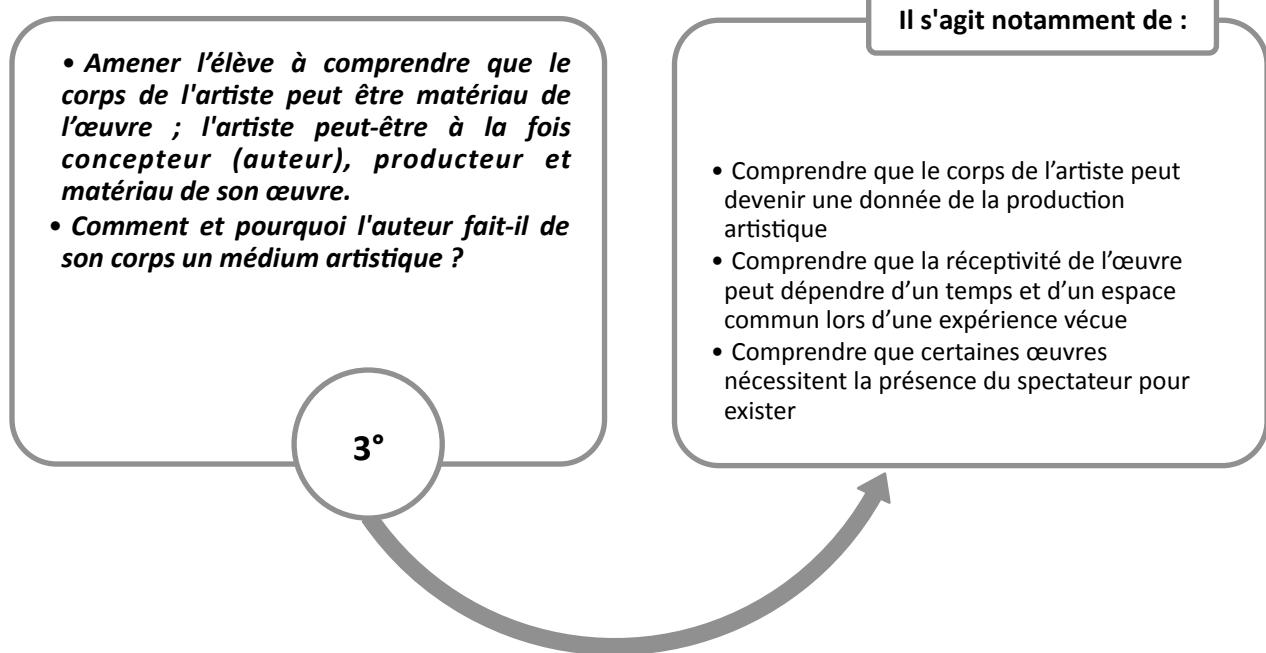


Œuvre de référence possible :

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)

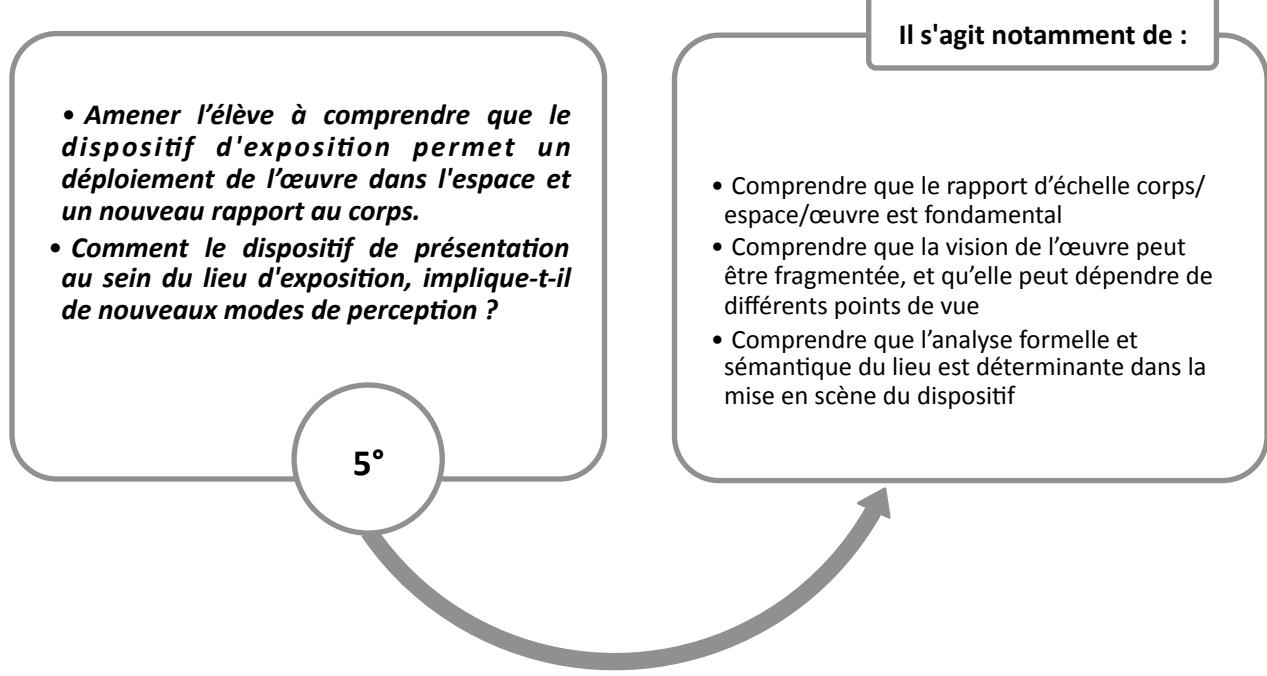
⁸ Ibidem

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.

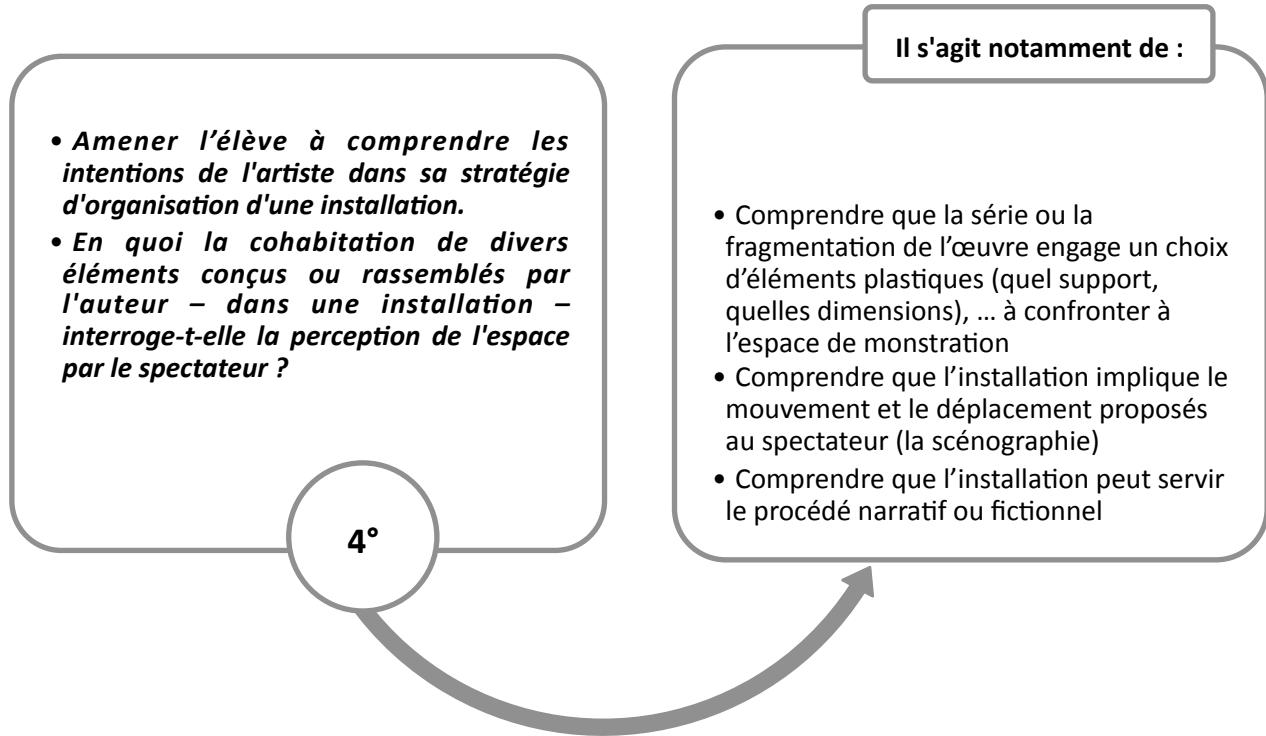


Oeuvre de référence possible :

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.

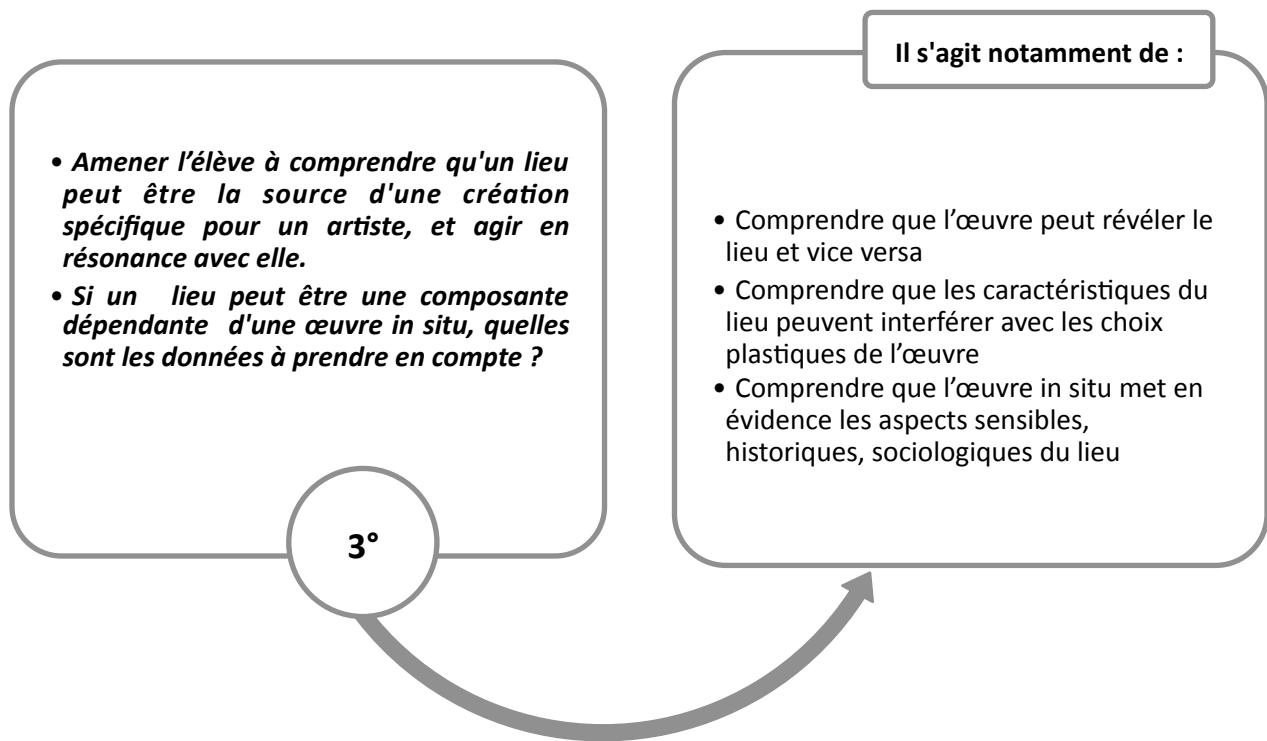


Œuvre de référence possible :

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)

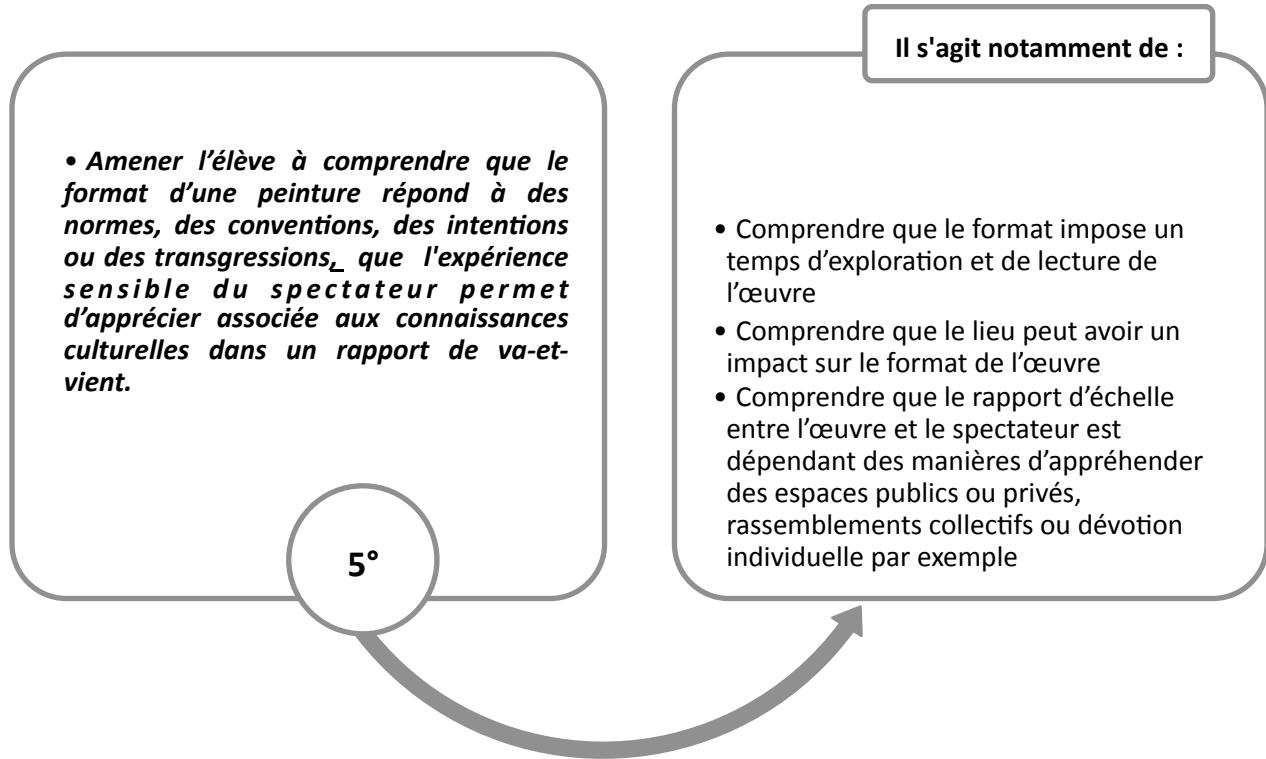
¹³ Ibidem (cycle 3)

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.

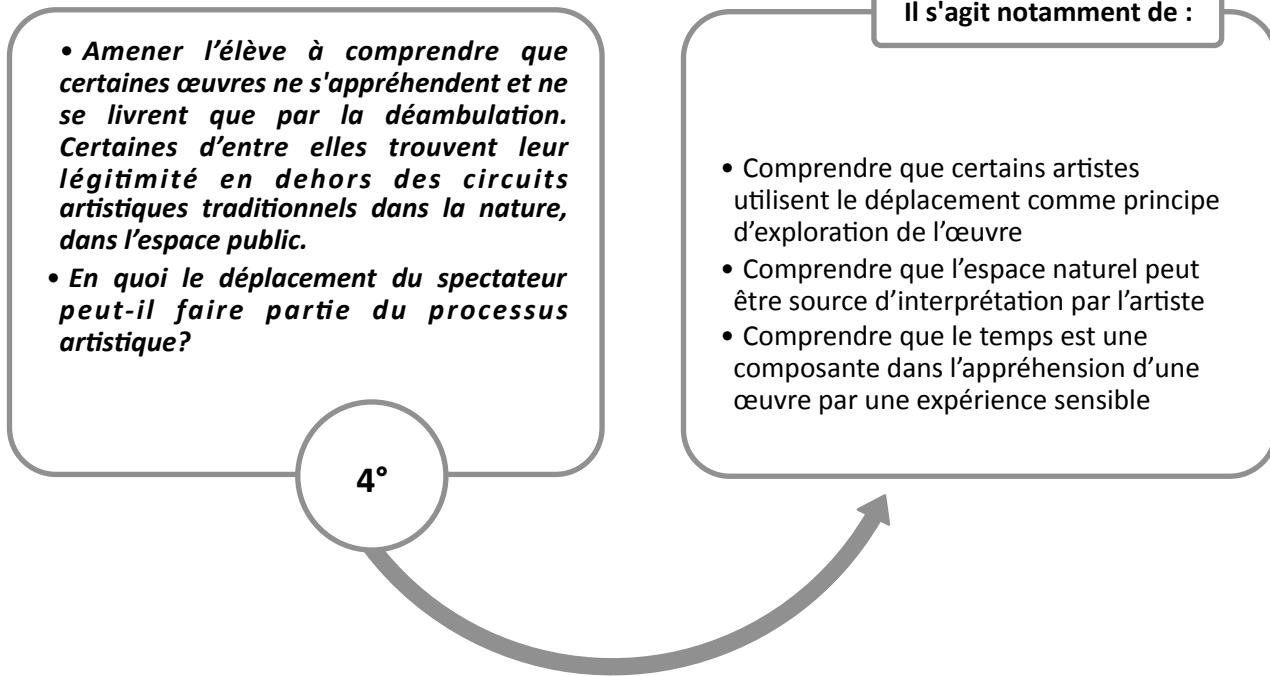


Œuvre de référence possible :

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.

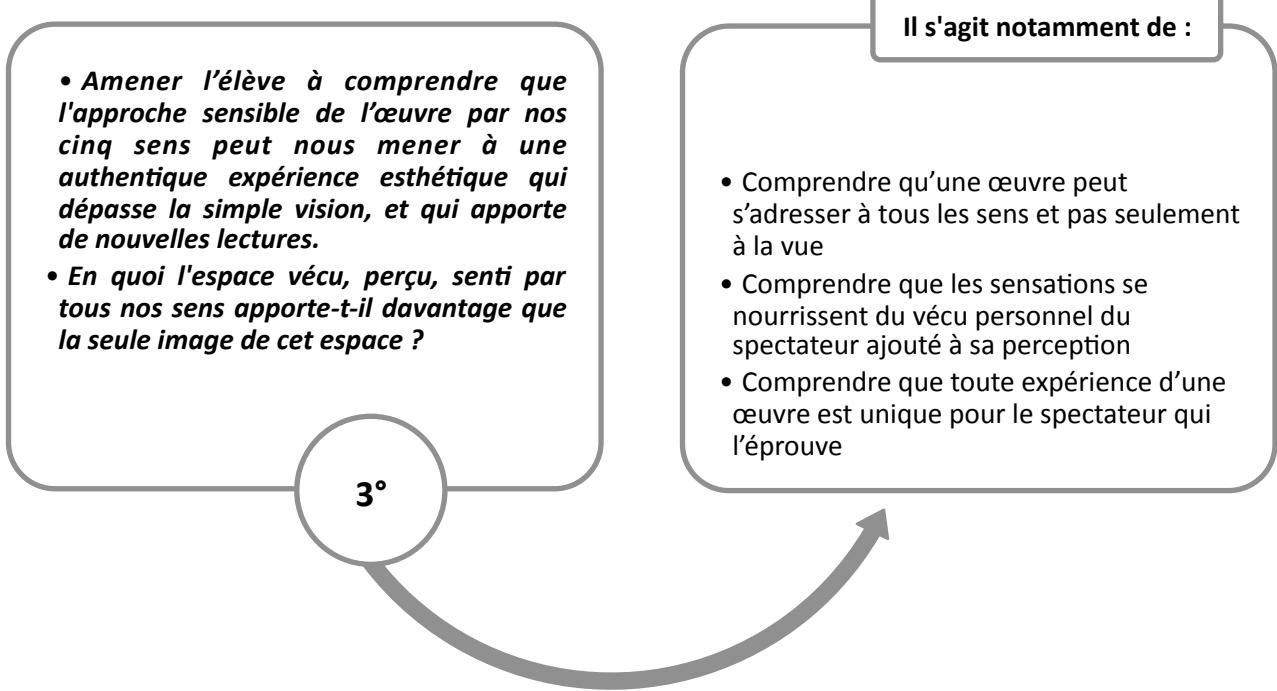


Oeuvre de référence possible :

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 :

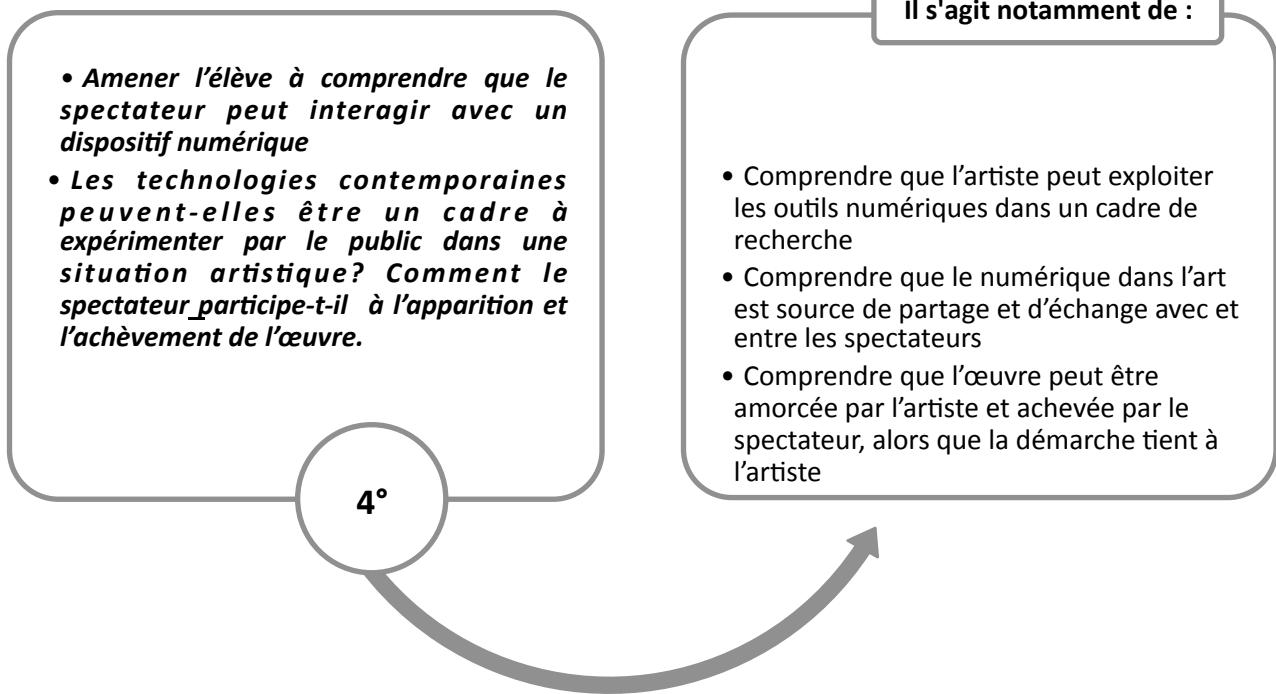
- Comprendre que le monde numérique perçu comme scientifique peut être associé à des formes poétiques
- Comprendre que les médiums, notamment technologiques, utilisés en art renouvellent les questions artistiques
- Comprendre que les dispositifs d'exposition interactifs par leur plasticité réinterrogent 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.

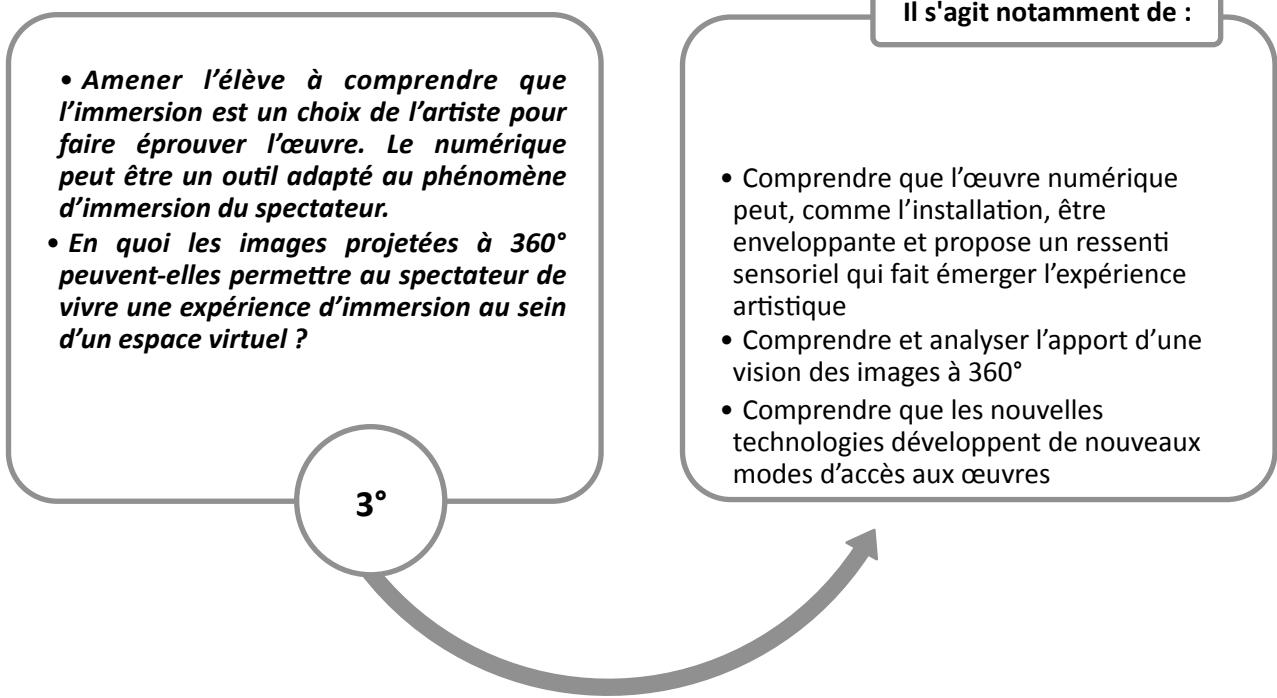


Oeuvre de référence possible :

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.

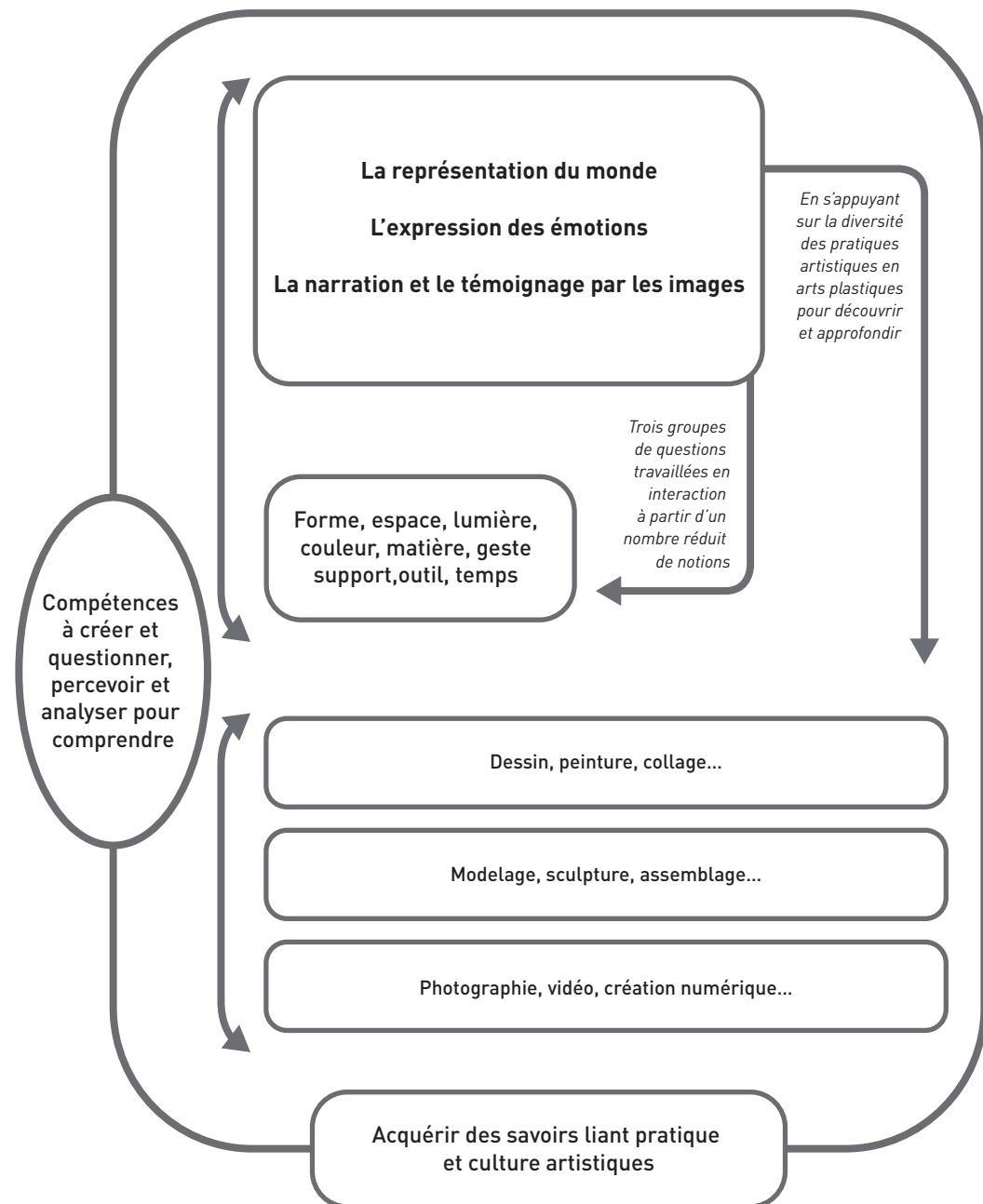
Les schémas qui suivent présentent **la logique** qui relie les principales **questions du programme**, des notions récurrentes dans la création en arts plastiques, les quatre grands **champs de pratiques plastiques** (enrichis de leurs métissages, ainsi que de dialogues ou d'hybridations avec d'autres 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.

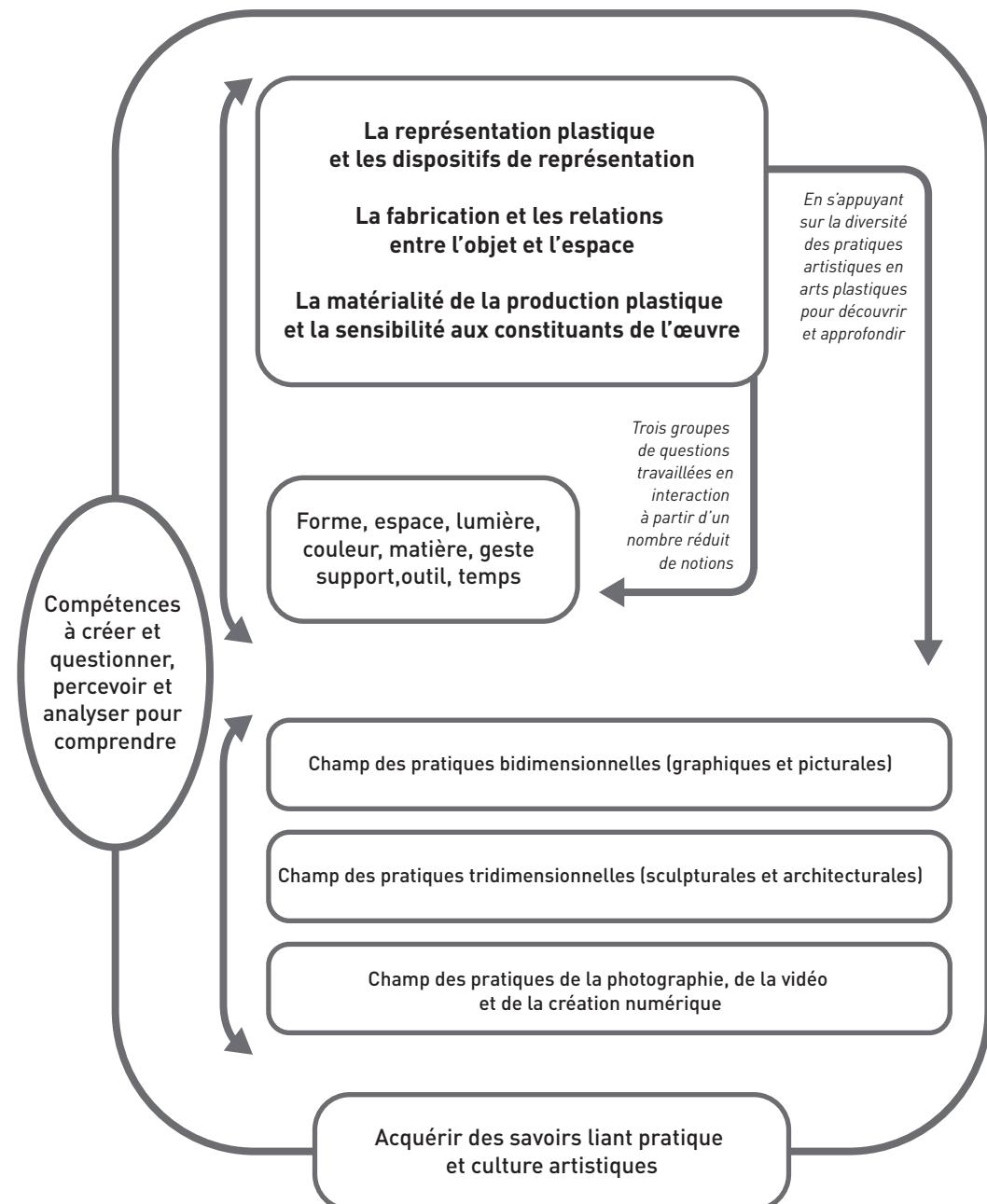
Retrouvez Éduscol sur



Cycle 2 :



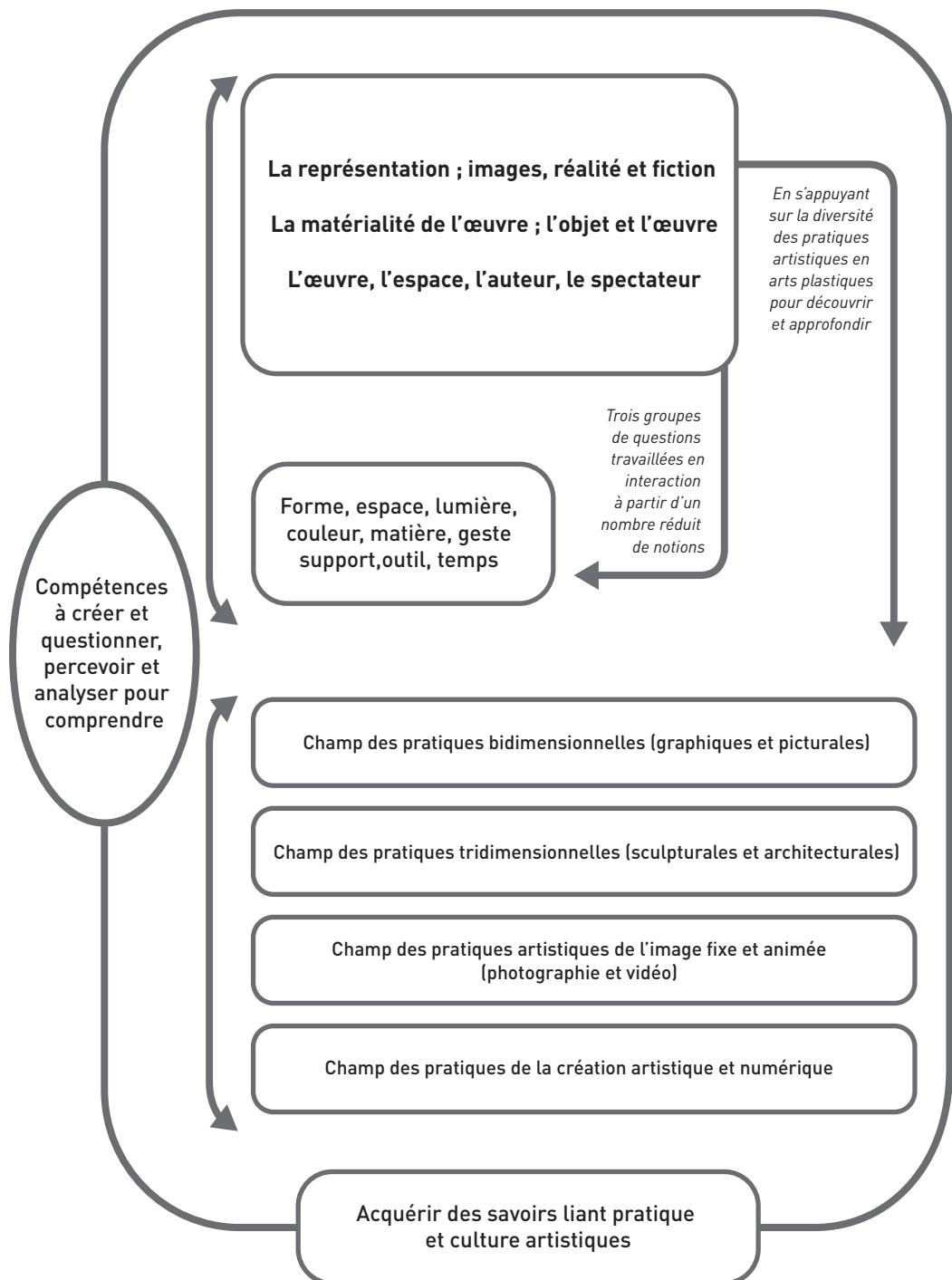
Cycle 3 :



Retrouvez Éduscol sur



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 scansions 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.

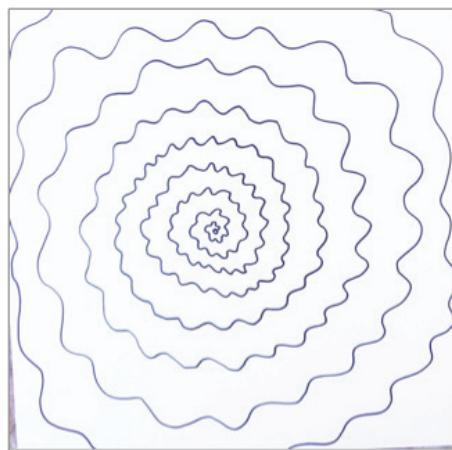
Au début, certains élèves ont protesté un peu, se décourageant devant la difficulté, nombreux étaient ceux qui firent plusieurs essais, la concentration fut progressive, les élèves se frottaient à la difficulté, cherchaient des solutions, s'en amusaient. Le professeur devait encourager, rassurer, mais 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 espace²². »

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. »

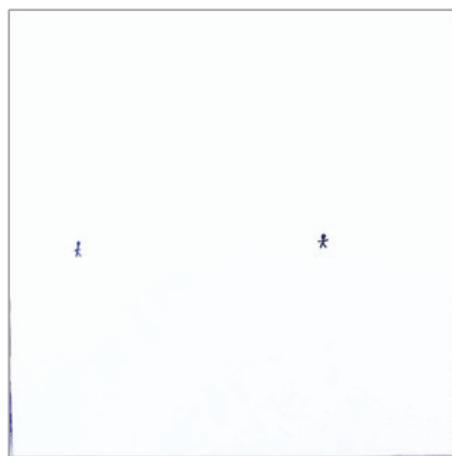
Le professeur : « Alors le temps et l'espace peuvent être liés ? »

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 :

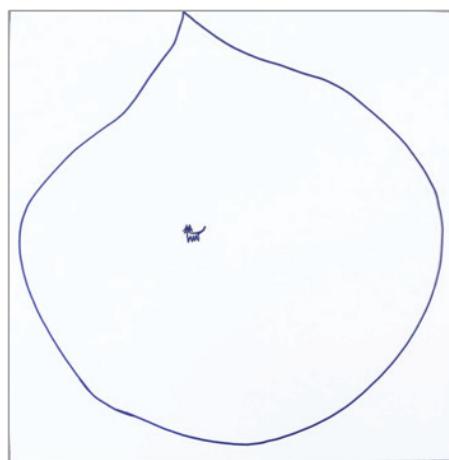
Boris : « Si je les avais regroupés, ils auraient pris plus de place, on aurait moins senti le vide et on n'aurait pas eu besoin d'une grande feuille autour d'eux. »

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. »

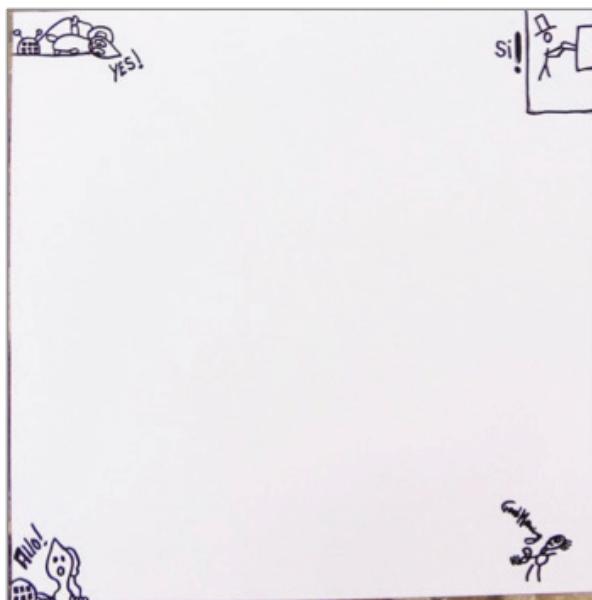
Mathilde : « Un chat dessiné à taille normale aurait pris toute la place sur la feuille, mais, dessiné en petit, le vide blanc montre une différence. »

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. »

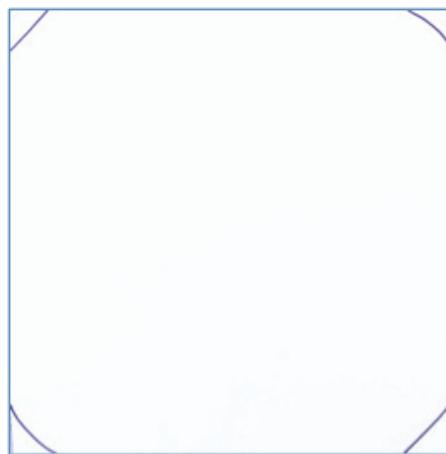
C'est la représentation du monumental et du microscopique réunis. L'introduction vers un monde fictif, mais pourtant bien matériel, réel objet, témoin, fragment. À l'affichage des travaux, Sandra s'est manifestement rendue compte, grâce aux réactions des autres élèves, et peut-être aussi au travail de 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

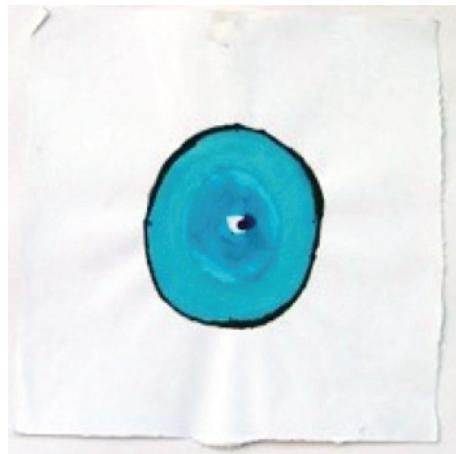
Magali a peint un œil d'où s'échappe une larme, l'iris est rempli d'une vague, en observant une reproduction de l'œuvre de Matisse, *Intérieur au violon*, elle écrit : « Je pense que la couleur bleue qui se trouve en dessous du violon caractérise la couleur de la mer, car on voit cette même couleur à 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

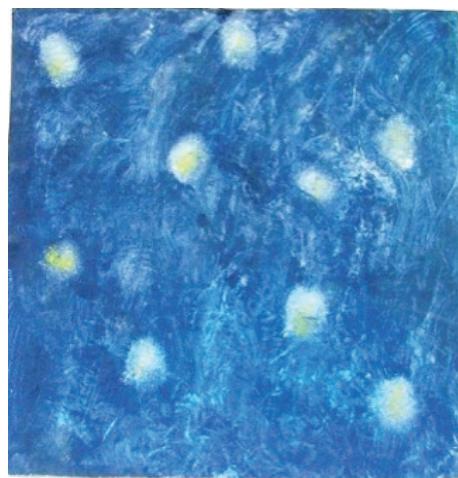


Il est question d'une circulation poétique de la lumière, de sensation, de chaleur, de sons, d'espace donc de corps. L'élève est entrée de plain-pied dans l'œuvre et construit une analyse complexe en termes précis et simples, elle s'y exprime personnellement. Sa peinture est totalement abstraite, elle 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 [...]. »

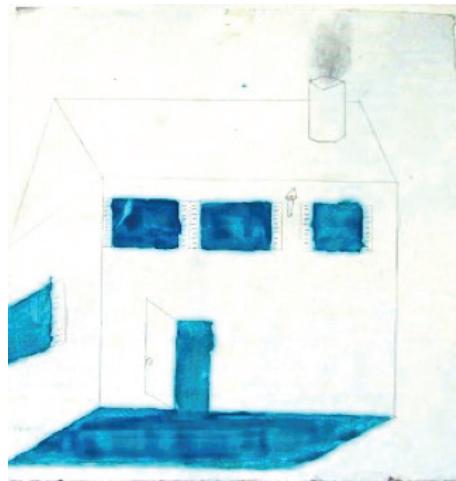


Cette élève s'implique intégralement dans l'analyse, et dans la production de son texte. Sa production picturale montre un bleu très sombre, très épais, gratté, puis recouvert, puis regratté. Quelques taches de lumière blanche et jaune transpercent de-ci de-là. Tout comme le violon lui semblait « vivant », 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).

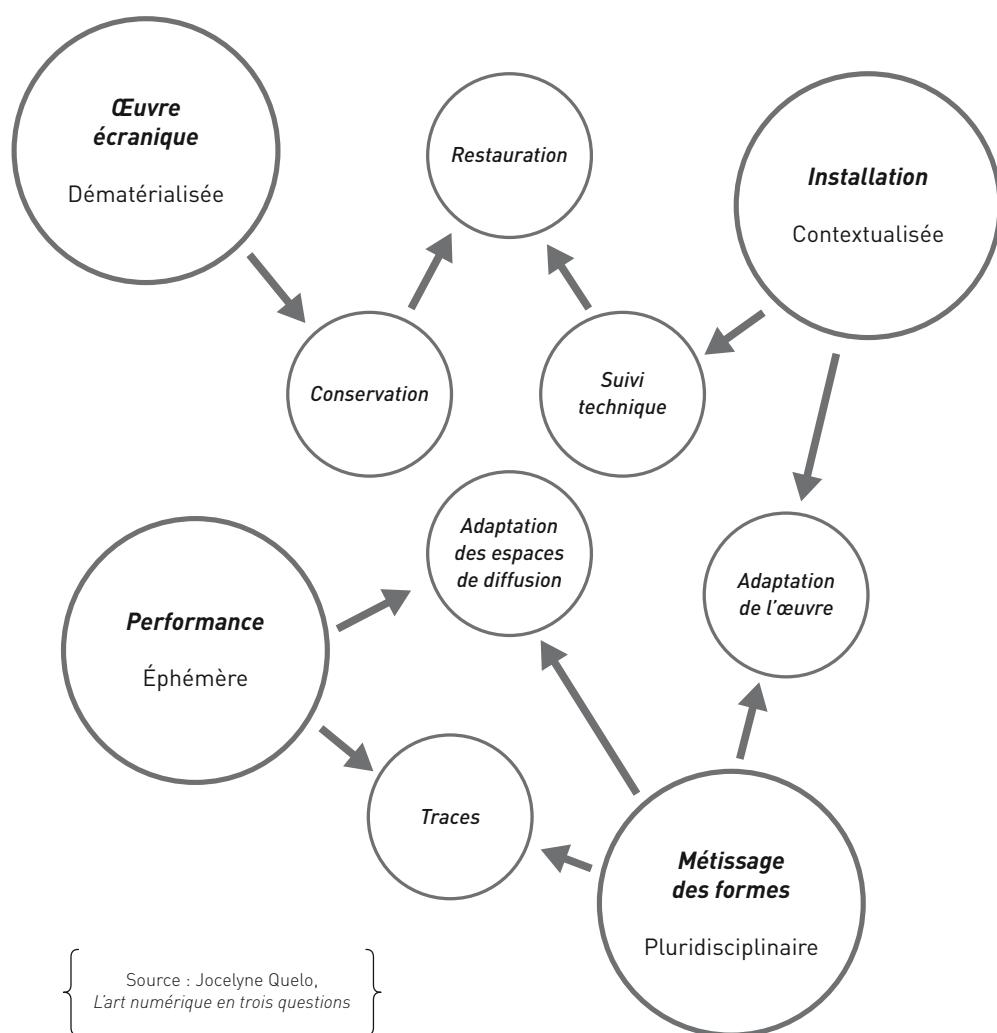
16. Source : <http://jocelynequelo.fr/?L-art-numerique-en-trois-questions>
Voir également : <https://prezi.com/d8npmteankua/lart-numerique-en-trois-questions/>

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.

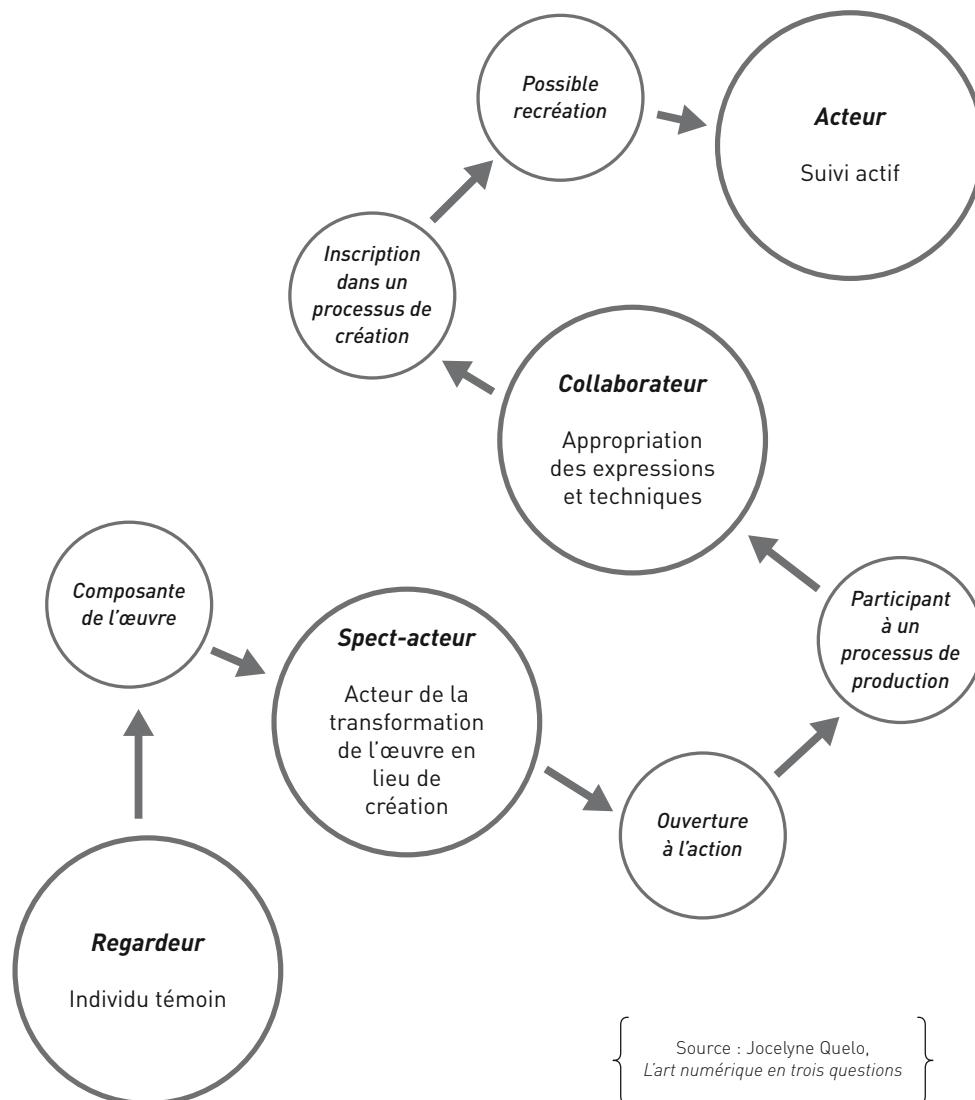
18. Jocelyne Quelo : *L'art numérique en trois questions*.

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.

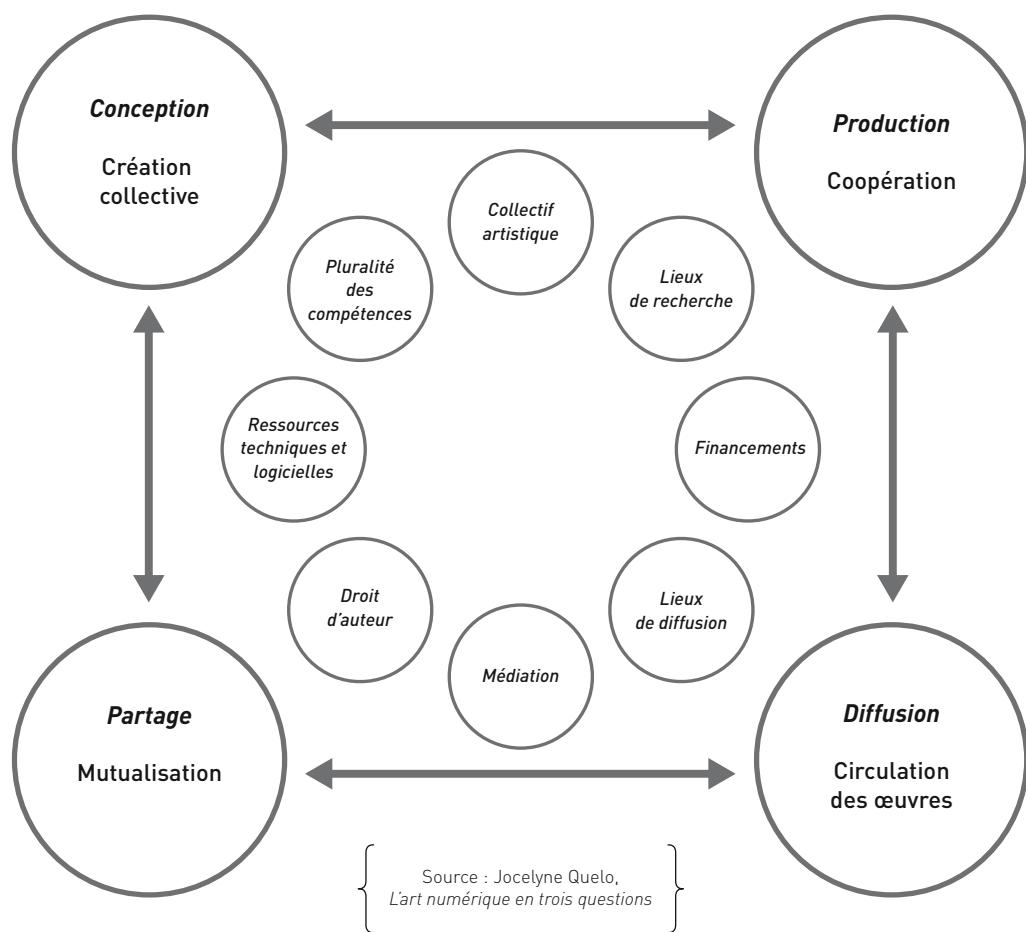
Espace et temps de l'œuvre numérique/à l'ère du numérique



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.*

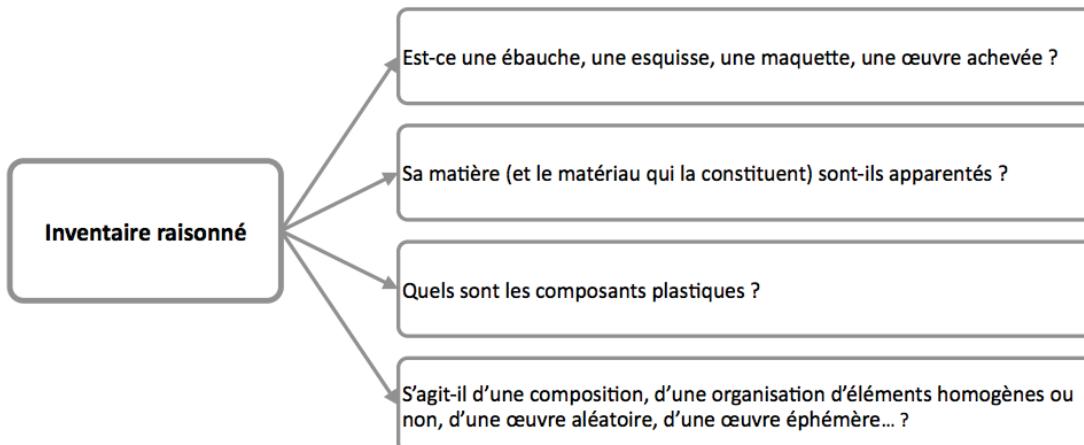
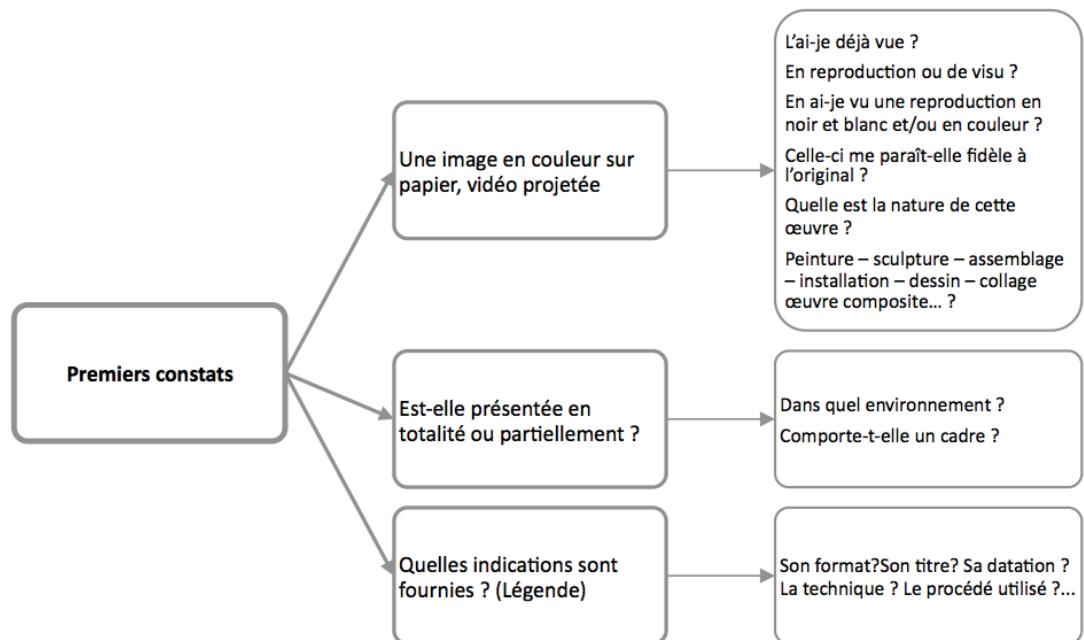
Trois fiches pour réfléchir, comprendre et mettre en œuvre la manière de voir et de comprendre une œuvre à partir de sa reproduction

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.

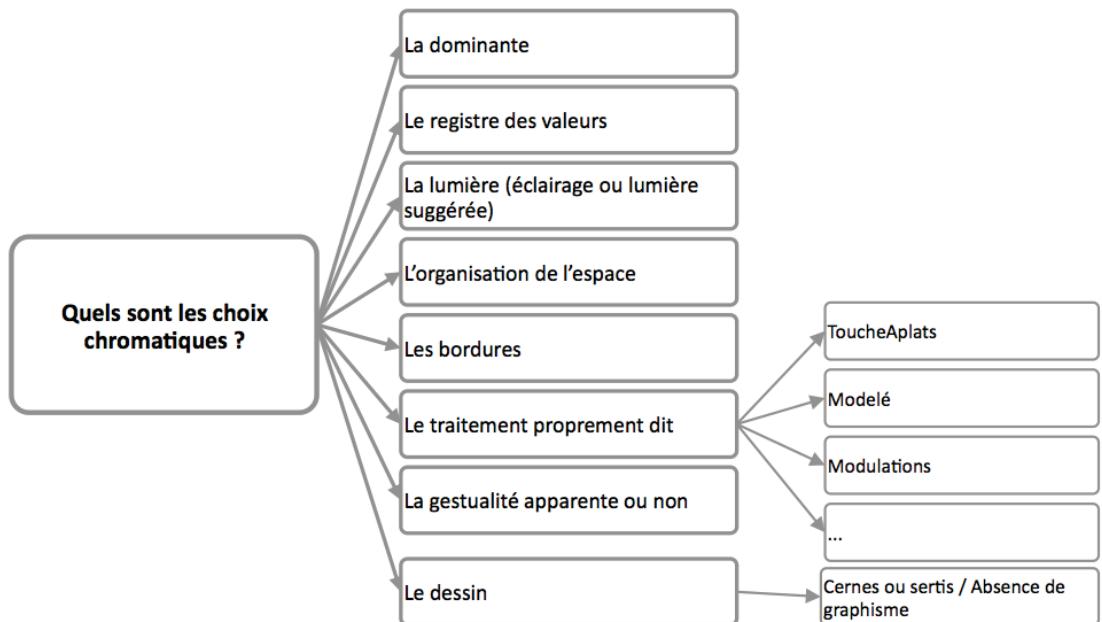
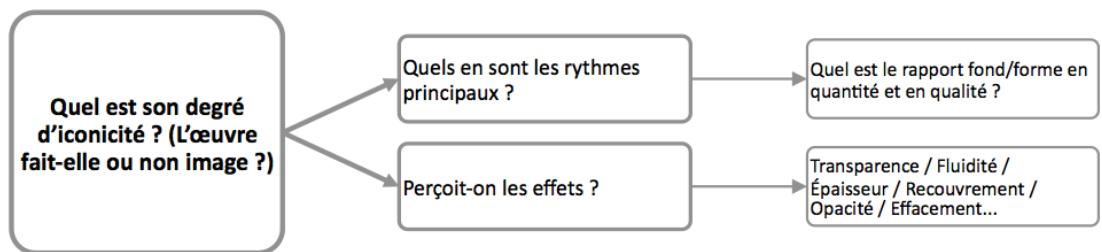
À titre d'exemple, la fiche 2 porte sur l'identification d'une peinture à partir de son image photographique. Elle présente un enchaînement de questions sous l'angle principal du chromatisme. Ce n'est pas le seul fil à tirer. Il en est d'autres : picturalité, support, format, matérialité.... Chacun au 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.

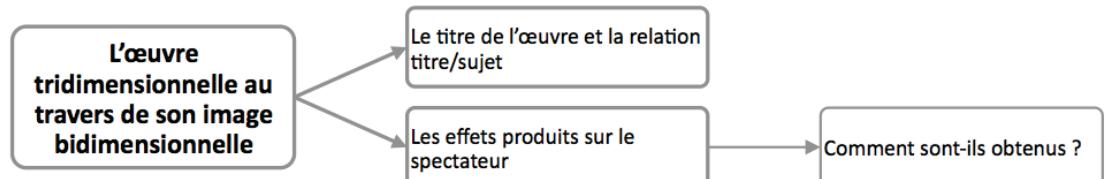
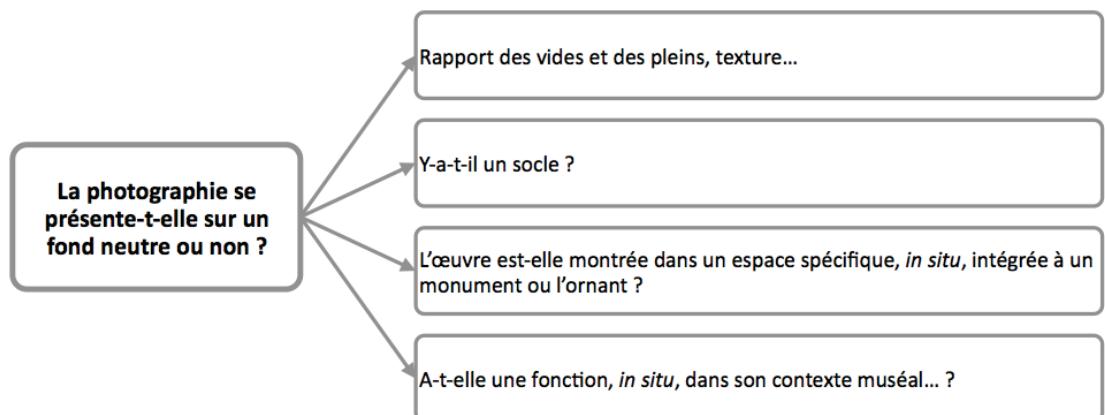
Fiche 1 : ce que je vois (et qui saute aux yeux) : qu'est-ce qui est mis sous mon regard ?



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. Marsal (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.



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

> 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 :

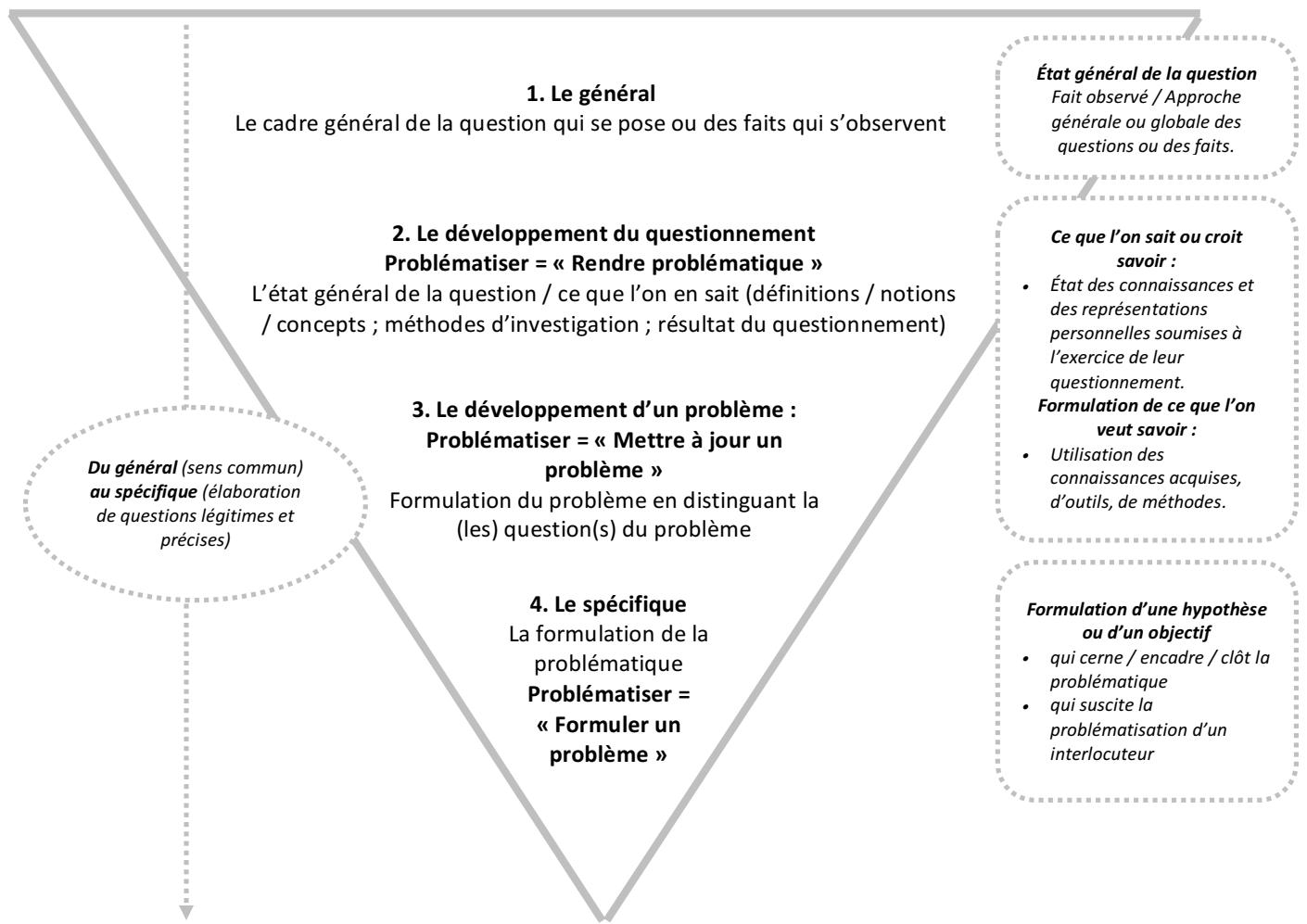
- À un dispositif permettant de résoudre un problème⁹, qui invite ou incite à le résoudre ;
- À l'exercice du jugement, où des affirmations et des négations sont possibles pour ouvrir sur d'autres questionnements¹⁰.

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).

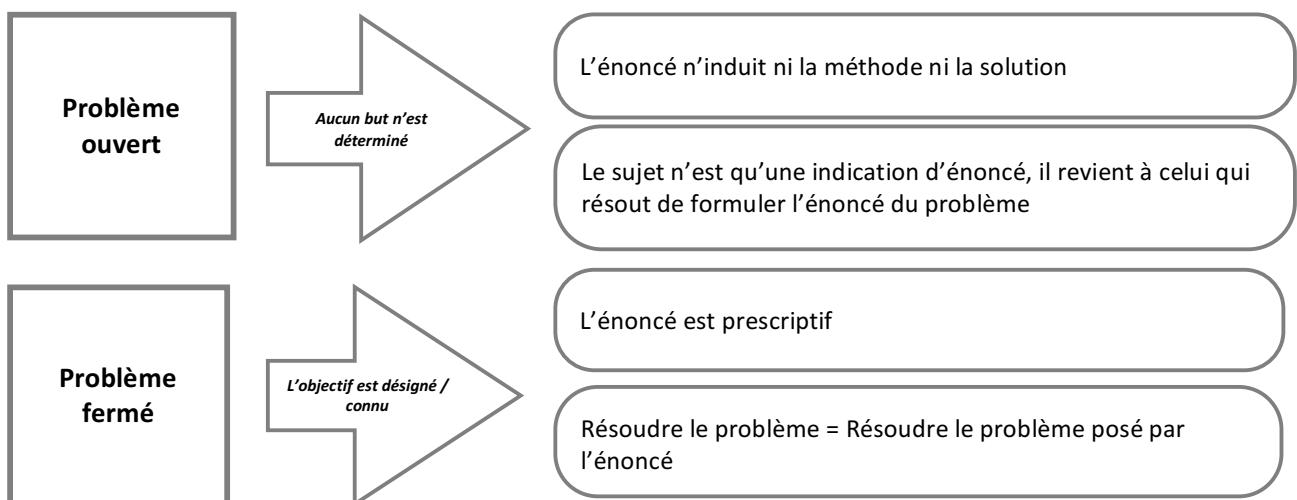
Établir des différences entre problème ouvert et problème fermé

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 étayées 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 éparsille 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 ?