

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 choral, 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 déploient 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.

Retrouvez Éduscol sur



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 spiralaire 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.

Retrouvez Éduscol sur



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.

Retrouvez Éduscol sur



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 ethnocentrée. 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](#) »



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 perçoit"* ⁹ ;
- **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, épaisses, sans dessiner au préalable*¹³ : de la gouache liquide, de la gouache épaissie 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](#)»



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.

Document disponible
en PDF

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



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 courent au long de ses innervations, à mains nues ou en s'aidant 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 spiralaire. 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 autocentrée à une pratique tournée vers autrui et établissent des liens entre leurs univers et une première culture artistique commune²² ».*

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 rencontrées²³. »*

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.

Retrouvez Éduscol sur



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 acception 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 autocentrée 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 visible¹⁰. »

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 échantent 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 rassemblant 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.

Retrouvez Éduscol sur



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 acception 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.

Retrouvez Éduscol sur



1. Enseignements artistiques, préambule, cycle 2, *BOEN* spécial n°11 du 26 novembre 2015.

2. *Ibid.*

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.*

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 autocentrée 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, emplies 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...*

Fragment du site
archéologique N°
Restes d'une civilisation
inconnue.
MISSION: imagine à
quoi a pu servir ce
fragment d'objet.
retranscris l'ambiance/
l'atmosphère dans
un travail
bidimensionnel.



Retrouvez Éduscol sur



⁷. *Ibid.*, cycle 3.

⁸. *Ibid.*, cycle 2.

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'explicitier 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 (coulure, 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 forment 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 idéale 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 entoure. 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

Retrouvez Éduscol sur



privilegié 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 appréhender 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 goûts 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.

Retrouvez Éduscol sur



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



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

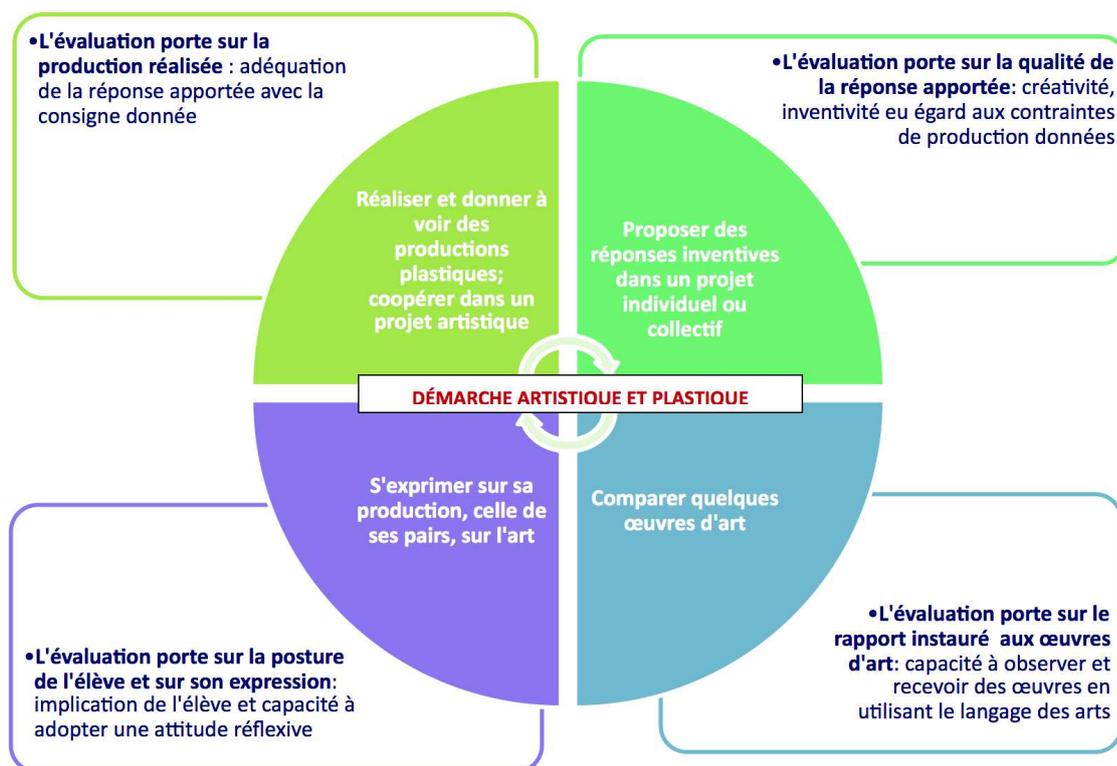
Les acquis des élèves en arts plastiques ne sont pas évalués seulement en fonction des attendus de fin de cycle² :

- 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.

Retrouvez Éduscol sur



- 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.

Retrouvez Éduscol sur



ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques



Évaluation

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

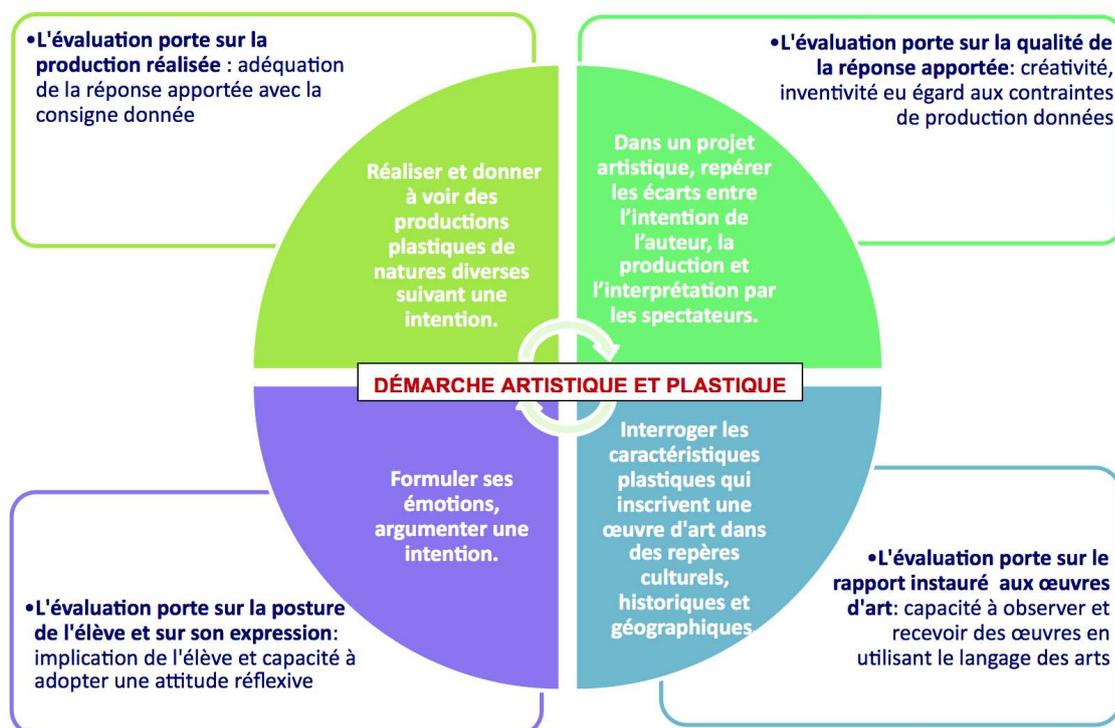
Les acquis des élèves en arts plastiques ne sont pas évalués seulement en fonction des attendus de fin de cycle² :

- 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 ?

Retrouvez Éduscol sur



- 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.

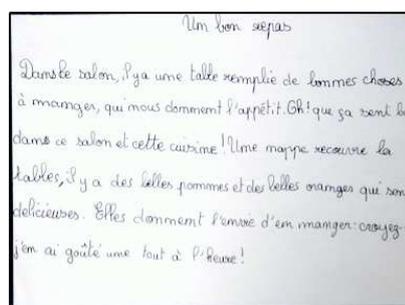
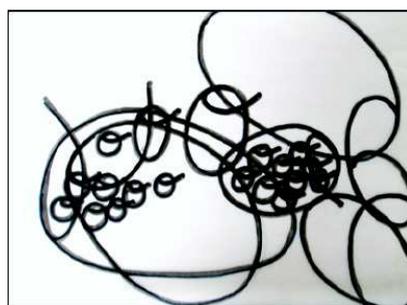
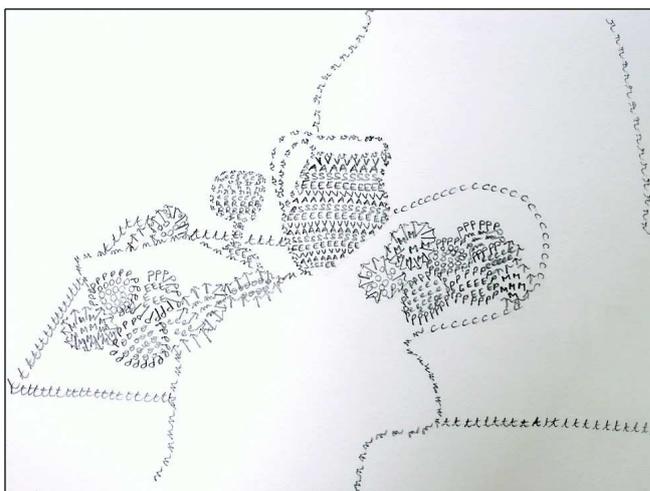
Retrouvez Éduscol sur



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.

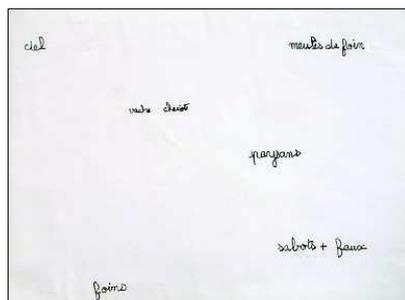
Ainsi par exemple, en cycle 3, dans le cadre d'une séquence sur l'écrit dans le domaine plastique, et après plusieurs séances destinées à faire des lettres et des signes de pures formes plastiques, des élèves ont été invités à « refaire une œuvre d'art célèbre uniquement en utilisant de l'écrit ». L'affichage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



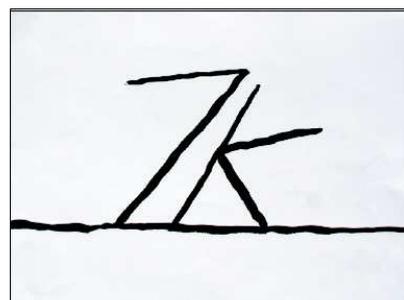
À partir de *Nature morte au rideau et cruche fleurie* de Paul Cézanne (1898)

Retrouvez Éduscol sur





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.

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 l'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.

Retrouvez Éduscol sur



11. Documents d'application des programmes : La sensibilité, l'imagination, la création - école maternelle - ; éducation artistique - école élémentaire, CNDP Scéren, Paris, 2003.

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 [pratique](#)². 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

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.

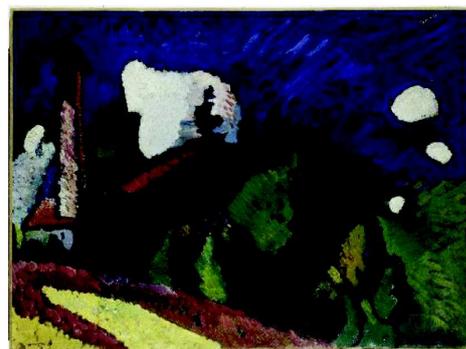
Dire ses émotions, s'ouvrir à la polysémie de l'œuvre

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 engageant 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

Retrouvez Éduscol sur



5. Charles Daubigny, *Bateaux sur l'Oise*, 1865,

6. Wassily Kandinsky, *Landschaft mit Turm* (*Paysage à la tour*), 1908.

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-galleries](#), 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 spiralaire, 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 goûtée 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](#)

Retrouvez Éduscol sur



7. Cf. Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, [1965], Seuil, Points Essais, 2015.

8. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril 2015.

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

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

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

<p>La représentation plastique et les dispositifs de présentation</p> <p>La ressemblance : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation.</p> <p>L'autonomie du geste graphique (...)</p>	<p>Recherche d'imitation, d'accentuation ou d'interprétation, d'éloignement des caractéristiques du réel dans une représentation, le surgissement d'autre chose...</p> <p>Intervention sur les images déjà existantes pour en modifier le sens par le collage, le dessin, (...) par les possibilités des outils numériques.</p>
<p>La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre</p> <p>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.</p>	<p>Exploration des qualités physiques des matériaux, des médiums et des supports pour peindre ou dessiner (...).</p> <p>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...).</p>

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

<p>L'expression des émotions</p> <p>Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.</p>	<p>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.</p>
---	---

RÉFÉRENCE À LA PRATIQUE DE LA PEINTURE DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 3

<p>La représentation plastique et les dispositifs de présentation</p> <p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre</p> <p>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...)</p> <p>Les effets du geste et de l'instrument.</p> <p>La matérialité et la qualité de la couleur.</p>	<p>Exploration des qualités physiques des matériaux, des médiums et des supports pour peindre (...)</p> <p>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.</p> <p>Mise en œuvre de l'amplitude ou la retenue du geste, sa maîtrise ou son imprévisibilité (...).</p> <p>Productions engageant des liens entre les qualités de la matière colorée (pigments, substances, liants, siccatifs...), ses usages (jus, glacis, empâtement, couverture, aplat, plage, giclure...) ; les effets induits par les supports et les mélanges avec d'autres médiums.</p>

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.

Retrouvez Éduscol sur



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

4. Eduthèque : Schwitters *Merzzeichnung 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

<p>L'expression des émotions Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.</p>	<p>Repérer des matières et des matériaux dans l'environnement quotidien, dans les productions de pairs, dans les représentations d'œuvres rencontrées en classe.</p> <p>Agir sur les formes (supports, matériaux, constituants...), sur les couleurs (mélanges, dégradés, contrastes...), sur les matières (...); coller, superposer des papiers et des images.</p> <p>Observer, expérimenter des principes d'organisation et de composition plastiques : répétition, alternance, superposition, orientation, concentration, dispersion, équilibre...</p>
<p>La narration et le témoignage par les images Transformer ou restructurer des images ou des objets.</p>	<p>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.</p> <p>Transformer un récit en une image, en explorer divers principes d'organisation (...).</p> <p>Intervenir sur une image existante, découvrir son fonctionnement, en détourner le sens.</p>

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

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

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

<p>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.</p>	<p>Explorer la représentation par le volume, notamment par le modelage ; explorer des outils et des supports connus, en découvrant d'autres, y compris numériques.</p>
<p>L'expression des émotions Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques.</p>	<p>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.</p>

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

<p>La représentation plastique et les dispositifs de présentation</p> <p>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)</p>	<p>Mise en œuvre, en deux et trois dimensions, de principes d'organisation et d'agencements plastiques explicites pour raconter ou témoigner.</p> <p>Exploration des diverses modalités et lieux de présentation de sa production et de l'œuvre ; rôle du rapport d'échelle.</p>
<p>Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace</p> <p>L'hétérogénéité et la cohérence plastiques ; L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets.</p> <p>L'espace en trois dimensions.</p>	<p>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 (...).</p> <p>Modification des qualités physiques d'un objet, expérience de la dimension poétique qui peut ainsi être provoquée.</p> <p>Exploration des conditions du déploiement de volumes dans l'espace, en lien notamment avec l'architecture (équilibre et déséquilibre ; forme ouverte, fermée).</p> <p>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.</p>
<p>La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre</p> <p>La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre : (...) comprendre qu'en art l'objet et l'image peuvent aussi devenir matériau.</p> <p>Les qualités physiques des matériaux.</p> <p>Les effets du geste et de l'instrument.</p>	<p>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.</p> <p>Exploration des qualités physiques des matériaux, des médiums et des supports pour peindre ou dessiner, pour sculpter ou construire.</p>

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 Niepce).

Retrouvez Éduscol sur



7. Portail Eduthèque : [quatre films permettant d'envisager la photographie](#)

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

<p>La représentation du monde Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter.</p>	<p>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.</p>
<p>La narration ou le témoignage par les images Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner.</p>	<p>Observer son environnement à l'aide de dispositifs transformant la perception (verres colorés, lentilles, loupes...).</p>

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

<p>La représentation plastique et les dispositifs de présentation Les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations. La narration visuelle.</p>	<p>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...).</p>
--	--

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 : 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 matériau](#).

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

⁷. Mèredieu 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.

Retrouvez Éduscol sur



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.

Retrouvez Éduscol sur



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

Retrouvez Éduscol sur



14. Soulages, dossier enseignant Centre Pompidou, Paris.

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

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 autocentrée 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 cycle²* » à travers différentes séquences d'enseignement. L'ensemble des séquences forme un ensemble complet de la formation en arts plastiques.

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**.

Retrouvez Éduscol sur



Un exemple de séquence

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

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

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

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

Retrouvez Éduscol sur



ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques

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 XIXe siècle, la plupart des sculptures, présentées dans l'espace public, le 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.**

Retrouvez Éduscol sur



4. Rodin, lettre à O. Dewavrin, 8 décembre 1893.

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 REPRÉSENTATION 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.

⁵ Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, cycle 3.

⁶ *Ibid.*, cycle 3.

⁷ *Ibid.*, cycle 3.

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-galleries) ou dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire.* »⁸ Les élèves accompagnent cette exposition par une médiation écrite ou orale, rendant lisible 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

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 CONTRAINTE DE PRODUCTION	OBJECTIF INHÉRENT À LA CONTRAINTE	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 découpant 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 inductrice 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.

Retrouvez Éduscol sur



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.

Retrouvez Éduscol sur



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.