

## ARTS PLASTIQUES

### Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves

# Quatre fiches pour présenter les enjeux des arts plastiques de l'école au collège et leur positionnement dans la scolarité obligatoire

Cette ressource présente des enjeux essentiels de l'enseignement des arts plastiques et des éléments sur leur positionnement dans la scolarité obligatoire. En quelque sorte, elle forme un point d'entrée vers les divers contenus développés dans les autres ressources d'accompagnement des programmes.

Elle apporte aux professeurs des repères sur le cadre institutionnel de la discipline, ses grands principes didactiques et pédagogiques. Elle est conçue en quatre fiches indépendantes, mais composées par le regroupement de thématiques liées (cadre institutionnel, apports à la formation générale, position éducative en matière d'enseignement artistique/mise en perspective des programmes, continuum de formation sur l'ensemble des cycles/principes didactiques et pédagogiques fondamentaux, approche de la progressivité/responsabilité pédagogique, projet, évaluation, situations d'apprentissage, locaux d'enseignement).

## Extraits des programmes

### CYCLE 2 :

« L'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique. Il se construit à partir des éléments du langage artistique : forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. Il explore des domaines variés, tant dans la pratique que dans les références : dessin, peinture, collage, modelage, sculpture, assemblage, photographie, vidéo, création numérique... La rencontre avec les œuvres d'art y trouve un espace privilégié, qui permet aux élèves de s'engager dans une approche sensible et curieuse, enrichissant leur potentiel d'expression singulière et de jugement. Ces derniers apprennent ainsi à accepter ce qui est autre et autrement en art et par les arts<sup>1</sup>. »

### CYCLE 3 :

« Le développement du potentiel d'invention et de création est poursuivi. Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques<sup>2</sup>. »

**CYCLE 4 :**

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques.

Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune<sup>3</sup>. »

## Sommaire

### Fiche 1 : les arts plastiques dans le cadre institutionnel de l'éducation, leurs apports à la formation générale, leur position éducative en matière d'enseignement artistique

- Un enseignement artistique explicitement inscrit dans la loi et dans la réforme de la scolarité obligatoire
- Une formation générale des élèves enrichie de la singularité des arts plastiques, des domaines, des pratiques artistiques, des questions auxquels ils se réfèrent
- Les arts plastiques, un enseignement intégrateur et équilibré des diverses dimensions d'une formation artistique à l'École

### Fiche 2 : mise en perspective des programmes et continuum d'une formation en arts plastiques sur l'ensemble des cycles

- Des programmes inscrits dans la continuité des évolutions de l'enseignement des arts plastique à l'École et assortis de quelques actualisations
- Des arts visuels à l'école et arts plastiques au collège au champ élargi des arts plastiques sur l'ensemble des cycles

### Fiche 3 : les principes didactiques et pédagogiques fondamentaux des arts plastiques, éléments d'approche de la progressivité

- Quatre principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement des arts plastiques
- Logique curriculaire et pluralité des questionnements, des domaines, des pratiques travaillées

### Fiche 4 : La responsabilité pédagogique du professeur, la notion de projet, l'évaluation au service des apprentissages, la variété des situations d'apprentissage, l'importance des locaux d'enseignement

- Affirmation de la responsabilité du professeur
- La notion de projet au cœur des situations d'apprentissage
- L'évaluation au service de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages
- La variété des situations d'apprentissage
- Les locaux d'enseignement et les équipements

Retrouvez Éduscol sur



3. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

## ➤ ARTS PLASTIQUES

### Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves

# Fiche 1 : les arts plastiques dans le cadre institutionnel de l'éducation

## Leurs apports à la formation générale, leur position éducative en matière d'enseignement artistique

### Sommaire

- Un enseignement artistique explicitement inscrit dans la loi et dans la réforme de la scolarité obligatoire
- Une formation générale des élèves enrichie de la singularité des arts plastiques, des domaines, des pratiques artistiques, des questions auxquels ils se réfèrent
- Les arts plastiques, un enseignement intégrateur et équilibré des diverses dimensions d'une formation artistique à l'École

### Un enseignement artistique explicitement inscrit dans la loi et dans la réforme de la scolarité obligatoire

Les arts plastiques à l'école et au collège **sont un enseignement obligatoire pour tous les élèves**. Cette obligation est inscrite dans la loi par l'article L 312-6 du Code de l'éducation :

« Des enseignements artistiques obligatoires sont dispensés dans les écoles élémentaires et les collèges et dans les classes correspondantes des établissements d'éducation spéciale, des lycées professionnels maritimes et des établissements d'enseignement agricole visés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime.  
Ces enseignements comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des arts plastiques. Ils ont pour objet une initiation à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques.  
Des enseignements artistiques portant sur des disciplines non visées à l'alinéa précédent peuvent être institués, à titre facultatif, dans les écoles élémentaires et les collèges.  
Dans le cadre de ces enseignements, les élèves reçoivent une information sur les dangers du téléchargement et de la mise à disposition illicites d'œuvres ou d'objets protégés par un droit d'auteur ou un droit voisin pour la création artistique<sup>1</sup>. »

**Les arts plastiques s’inscrivent ainsi pleinement dans la formation générale**, telle que définie par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes d’enseignement. **Ils contribuent dans la singularité de leur dimension artistique aux apprentissages scolaires fondamentaux :**

- Avec des objectifs spécifiques de formation artistique et culturelle de l’élève ;
- Dans une finalité d’ouverture construite et active au monde artistique et à la diversité des processus de création ;
- Dans une contribution effective et constante à la démarche de démocratisation de l’accès aux dimensions artistiques et culturelles.

La loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École de la République<sup>2</sup> institue en outre un parcours d’éducation artistique et culturelle (PEAC) pour tous les élèves durant la scolarité obligatoire. L’article L-121-6 du Code de l’éducation, définissant la portée globale de la notion d’éducation artistique et culturelle (EAC), précise bien que **l’EAC se construit au départ des enseignements artistiques**. En conséquence le PEAC, qui exprime la cohérence éducative recherchée dans la diversité des compétences associées en matière de politique d’éducation artistique et culturelle, se fonde également principalement sur les objectifs, les contenus et les acquis des enseignements artistiques, donc des deux enseignements obligatoires, l’un étant les arts plastiques, l’autre l’éducation musicale.

*« L’éducation artistique et culturelle contribue à l’épanouissement des aptitudes individuelles et à l’égalité d’accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L’éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l’éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés.*

*Les enseignements artistiques portent sur l’histoire de l’art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques et visuels, de l’architecture, du théâtre, du cinéma, de l’expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués.*

*Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l’objet d’enseignements spécialisés et d’un enseignement supérieur<sup>3</sup>.»*

À l’école, cet enseignement est assuré par les maîtres polyvalents. Au collège, les arts plastiques sont enseignés par des professeurs spécialistes de la discipline.

Si un partenariat avec les institutions culturelles est envisagé, il l’est, à l’initiative du professeur, en fonction de ses projets et du déroulement de l’enseignement.

## Une formation générale des élèves enrichie de la singularité des arts plastiques, des domaines, des pratiques artistiques, des questions auxquels ils se réfèrent

Le programme des enseignements artistiques du cycle 2 est précédé d'un préambule commun, ceux des cycles 3 et 4 n'en disposent pas.

Concernant les arts plastiques, les introductions des programmes des différents cycles opèrent en quelque sorte une synthèse des objectifs, des avancées et de l'actualisation de la discipline depuis plusieurs décennies. Ils en indiquent les buts et principes fondamentaux. Ceux-ci seront d'ailleurs mis en perspective dans les paragraphes suivants.

**Toutefois, au-delà des indications de l'arrêté des programmes, il convient de préciser ici, en rappelant les éléments déjà énoncés dans les programmes de 1996 et 2008, la contribution des arts plastiques aux objectifs fondamentaux de toute formation générale de la scolarité obligatoire, donc commune à tous élèves :**

Les arts plastiques développent l'intelligence sensible et procurent des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale. Ils contribuent à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen.

Ils apportent aux élèves les connaissances et les moyens d'exercer une expression personnelle et de reconnaître la singularité d'autrui, de disposer d'une culture artistique nourrie du partage de la pluralité et de la polysémie des œuvres d'art et de l'universalité de la création.

Ils les ouvrent à l'évolution des pratiques artistiques dans un monde contemporain.

Permettant à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains, l'enseignement des arts plastiques forme ainsi un citoyen conscient, autonome et exerçant sa responsabilité vis-à-vis des faits artistiques.

Il est tout autant utile de **donner la portée de leurs objectifs spécifiques sous-tendus par la nature artistique de l'enseignement** servi aux élèves :

Les arts plastiques donnent le goût de l'expression personnelle et de la création.

Ils permettent de découvrir des œuvres dans la diversité des genres, des styles et des périodes.

Ils apportent les moyens de comprendre la nature des faits artistiques repérables dans la création en arts plastiques, en architecture, dans les domaines des images fixes et animées et des productions numériques.

Ils procurent également des outils pour décoder et interpréter les univers visuels qui se manifestent dans l'environnement privé et public.

Ils conduisent en cela à une éducation du regard et contribuent aux acquis de langage.

Ils développent un esprit d'ouverture et concourent à tisser un lien social fondé sur des références communes.

## Les arts plastiques, un enseignement intégrateur et équilibré des diverses dimensions d'une formation artistique à l'École

### Des finalités spécifiques qui instruisent les élèves de la question de l'artistique et leur apportent des outils pour se situer dans le monde d'aujourd'hui

L'enseignement des arts plastiques dans la scolarité obligatoire vise l'acquisition et l'exercice de compétences et de savoirs artistiques et culturels dans le cadre des apprentissages scolaires. Compétences, connaissances et savoir-faire se traduisent en une série d'objectifs fondamentaux travaillés à partir des composantes plasticiennes, théoriques et culturelles qui structurent les séquences de cours.

### Les composantes plasticiennes

Si l'on se réfère à l'arrêté des programmes, les composantes plasticiennes de l'enseignement se relie plus particulièrement aux compétences travaillées de l'« **Expérimenter, produire, créer** » et du « **Mettre en œuvre un projet** ». Sans s'y réduire, elles s'ancrent sur des compétences artistiques qui mobilisent notamment les ressources techniques et réflexives de la pratique des arts plastiques.

Elles contribuent particulièrement au domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : **Les langages pour penser et communiquer**, plus précisément **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps**. Elles participent de manière spécifique à nombre de compétences du domaine 2 : **Les méthodes et outils pour apprendre**.

Les arts plastiques sont un champ d'expression symbolique et non verbale, fondateur dans l'histoire de l'humanité, originel et majeur dans les arts. Ils sont parmi les premiers langages dont se saisit tout individu. Ils apportent une contribution indispensable dans la formation de la personne par les dimensions sensibles, intellectuelles et culturelles qu'ils articulent.

À l'École apprendre à s'exprimer et à penser par des langages non verbaux est essentiel. C'est travailler à la mobilisation de la sensibilité et stimuler les intelligences multiples. C'est faire droit aux approches sensibles dans les processus d'apprentissage, ce qui ne va pas de soi. C'est ancrer et faire travailler concrètement dans la scolarité d'autres langages que ceux du verbal, qui pourtant hors l'École décrivent, interprètent, interrogent le monde, et dont certains prolifèrent dans la sphère sociale (les images notamment).

Dessiner, peindre, sculpter, photographier, filmer, construire, exposer..., de manière spontanée dans son enfance et sans doute plus raisonnée ou du moins contenue dans sa vie d'adulte ; de façon encadrée dans la formation générale scolaire ou dans le développement de savoirs experts dans des études spécialisées ; dans l'intimité ou le partage à des fins d'épanouissement personnel ou de prise de position dans sa vie de citoyen ; c'est engager un rapport sensible au monde, affirmer une singularité et cultiver une sensibilité.

Retrouvez Éduscol sur



Dans un monde saturé d'images et de formes banales ou banalisées, où nombre de gestes soutenus par les moyens technologiques les plus répandus permettent d'arracher avec plus ou moins de responsabilités des images au réel pour les diffuser quasi simultanément, l'enseignement des arts plastiques :

- donne aux élèves la maîtrise des dimensions pratiques et réflexives d'une expression plastique ;
- leur apporte les moyens d'une expression plastique personnelle, singulière et diversifiée, dont les intentions artistiques soient assumées, assurées et perceptibles.

### Les composantes théoriques

Les textes des programmes sous-tendent la nécessité du recul réflexif sur la pratique, ses questionnements et les savoirs auxquels elle ouvre. Les composantes théoriques exercent nombre des compétences travaillées relevant du « **S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité** ». Elles s'appuient plus particulièrement sur des acquis méthodologiques et comportementaux.

Elles sont bien évidemment contributives au **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** du domaine 1 du SCCC. Elles instruisent nombre de compétences du domaine 3 : **La formation de la personne et du citoyen**, notamment et sans exhaustivité : **Exprimer sa sensibilité et ses opinions, respecter celle des autres ; Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses émotions, respecter les autres ; Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement**. Elles développent des acquis sollicités dans le domaine 5 : **Les représentations du monde et de l'activité humaine**.

Globalement et dans tous les cycles, c'est bien d'un mouvement de **prise de distance** des élèves sur ce qu'ils ont fait dont il est question : lever des implicites, prendre conscience de ce qui était en travail (souvent, la pratique artistique est aussi un travail intérieur où s'exercent des représentations mentales, se jouent un lien aux émotions, à l'inconscient...). Puis, dans l'avancée des cycles 3 et 4, c'est de la construction d'un regard critique dont il s'agit : situer ce qui se fait ou a été produit, dégager des notions, repérer des savoirs, pour cela disposer d'un vocabulaire spécifique et l'enrichir par son usage... La cible étant bien, au cycle 4 à l'issue de la scolarité obligatoire, que l'élève exerce à sa mesure une capacité à penser, définir, situer une pratique.

À l'École, par théoriser une pratique nous entendons donc bien en arts plastiques la possibilité de partager la présentation et la manipulation des hypothèses, de les raisonner et les argumenter collectivement pour construire du sens, d'interpréter et situer la pratique artistique selon le cadre des acquis théoriques que dispense l'enseignement. **Il s'agit donc, principalement et progressivement, selon l'âge des élèves et des acquis de la scolarité, de travailler à l'explicitation de la pratique.**

Ce faisant, au-delà de l'enseignement et du cadre des situations d'apprentissages, c'est du rapport informé et distancié, ouvert et critique aux arts et aux productions/représentations du monde dont il s'agit.

En effet, de nos jours, les œuvres en arts plastiques et dans plusieurs domaines proches (design, cinéma...) sont plus que jamais accessibles à tous : expositions, médiatisation d'artistes, ressources culturelles en ligne...

Retrouvez Éduscol sur



Par ailleurs, les images non artistiques, fixes et animées, plus ou moins consciemment inspirées ou nourries des codes de l'art, nous environnent et font irruption dans notre quotidien ; elles sont également produites et diffusées par chacun, quasiment au même titre que la langue orale et écrite, dans la communication entre individus : flux incessants sur le Net, diversité et prégnance des affichages visuels dans l'espace public, multiplicité des écrans individuels et collectifs, réseaux et applications de communication numérique...

De surcroît, nous vivons, travaillons et nous déplaçons dans l'espace architectural : l'architecture s'efforce de répondre à nos besoins essentiels dans les espaces privés et publics, modèle nos villes, nous propose des gestes esthétiques et des espaces sensibles de grande ampleur, structure finalement nombre de nos actions ; elle est le cadre évident, mais parfois si peu perçu du vivre ensemble...

Plus que jamais dans l'histoire de l'humanité, nous disposons d'outils et d'informations pour comprendre notre monde, mais également pour agir sur lui et le transformer. Apprendre à manipuler, comprendre et maîtriser des langages artistiques en arts plastiques permet de cultiver et d'équiper cette ambition à l'aune de la sensibilité et des arts.

Tout aussi essentiellement, il est question de fonder par cette pratique (action et réflexion tenues ensemble) un nécessaire recul réflexif sur les univers des formes et du visuel, dans la dimension artistique et dans l'environnement quotidien. Cette prise de distance qui s'appuie précisément sur les expériences sensibles des élèves suppose que les intuitions et les intentions, les productions comme les perceptions, soient explicitées dans le cadre collectif de la classe.

L'enseignement des arts plastiques :

- donne aux élèves les outils d'analyse des principaux processus artistiques en arts plastiques, en architecture et dans les domaines de l'image ;
- leur apporte les moyens de structurer leur expérience du monde sensible et de ses représentations symboliques par les ressources des langages de la forme et du visuel.

### Les composantes culturelles

Les programmes disposent des objectifs en matière de culture artistique, et plus largement encore dans une visée de relation à la culture et aux faits culturels. L'interaction et l'équilibre entre pratique et culture artistiques sont recherchés en arts plastiques. Toute séquence d'enseignement est d'emblée une entrée en culture par les ressources et les possibilités de l'art. Elle comprend toujours, en lien avec les questions travaillées dans la pratique, l'ouverture sur des références : œuvres, démarches, processus de création. Les composantes culturelles engagent les compétences travaillées du « **Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art** ».

Plus particulièrement dans le cadre des compétences artistiques travaillées dans la discipline, elles se relient aux domaines culturels et sociaux. Elles nourrissent les compétences du SCCC travaillées dans le domaine 1. Elles contribuent explicitement et singulièrement au domaine 5 : **Les représentations du monde et de l'activité humaine**. Nous citerons ici, plus particulièrement : **Situer et se situer dans le temps et l'espace ; Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde ; Raisonner, imaginer, élaborer, produire.**

Retrouvez Éduscol sur





Les enjeux des composantes culturelles de l'enseignement des arts plastiques vont au-delà des connaissances strictement factuelles sur les œuvres d'art, même si celles-ci sont importantes. Il s'agit de faire en sorte :

- que les élèves construisent du sens dans un rapport artistiquement cultivé au monde contemporain et à sa complexité ;
- que ces futurs citoyens appréhendent le rôle de l'artiste dans une société, notamment celle de leur temps ;
- que les élèves disposent d'une diversité d'outils et d'approches pour appartenir à une culture commune dans le respect de l'altérité ;
- que ces futurs citoyens acquièrent une attitude de créateur et de spectateur émancipé.

En l'occurrence, ces visées s'incarnent toutes entières dans le projet même de l'enseignement des arts plastiques, permettant de mieux développer les capacités des élèves :

- à faire des arts plastiques : manipuler et penser différents langages plastiques dans une intention artistique ;
- à éprouver des pratiques, des rencontres avec des œuvres et des artistes : savoir regarder et écouter, percevoir et observer, tirer parti de l'expérience... ;
- à réfléchir les pratiques, les productions, les réceptions des œuvres et des démarches artistiques : situer les intentions comme les perceptions, définir la nature d'une proposition artistique, en comprendre et en situer les ancrages et les enracinements...

Les pratiques culturelles sont présentes dans les attentes d'un nombre croissant de citoyens, encouragées et soutenues par les politiques publiques, appréciées dans de nombreux milieux sociaux et professionnels.

Plus fondamentalement, les acquis de la culture n'ont pas de prix dans un monde tenté par les replis identitaires, où une certaine affirmation de l'altérité peut être aussi une arme d'exclusion de l'autre et non une reconnaissance de la diversité et de la singularité dans l'universalité de valeurs communes.

En art et en culture, il s'agit bien souvent de se déprendre des stéréotypes ou d'accepter de faire un pas de côté pour sortir du sens commun ; d'aller au-delà de ce que l'on connaît (en quoi on se reconnaît) pour s'ouvrir à l'inconnu, à l'autrement et se grandir de cette expérience. Il faut irréductiblement accepter d'en débattre et cultiver la qualité de ce débat en l'étayant, en créant les conditions de sa réalisation ; ce faisant cultiver les principes du vivre ensemble et pratiquer les valeurs de la République.

L'enseignement des arts plastiques :

- donne aux élèves les connaissances culturelles nécessaires à la compréhension des processus artistiques et des faits visuels dans leur singularité, leurs évolutions, quels que soient les lieux et les époques ;
- leur permet d'enrichir leurs conceptions de la création artistique en les ouvrant à la pluralité de ses expressions, de ses périodes et de ses lieux, en travaillant irréductiblement à recevoir l'altérité.

## Remarques sur la notion de culture artistique à l'École

La culture artistique est présente de longue histoire dans les enseignements artistiques, dès leurs origines et avant même le lycée napoléonien. Elle est réaffirmée régulièrement, notamment dans les dispositions de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 ; elle était déjà soutenue dans le cadre de la loi sur les enseignements artistiques de 1988. Elle existe dans les formations artistiques spécialisées de l'enseignement supérieur (arts plastiques, architecture, musique, théâtre, etc.), mais selon des compréhensions qui peuvent être variables, car propres aux domaines et aux nécessités de la formation des spécialistes. Par ailleurs, un enseignement constitué et universitaire d'histoire de l'art est enraciné dans l'université, où il s'est élaboré depuis le XIX<sup>e</sup> siècle.

Pour autant, la culture artistique dans une formation générale scolaire se comprend nécessairement dans une conception plus large que celle d'une histoire académique de la création artistique qui peut prévaloir, non sans raison, dans un enseignement supérieur spécialisé. Les enjeux y sont d'une autre nature, antérieurs à une formation érudite, plus expressément démocratiques. S'il est nécessaire d'apporter aux élèves dès l'École des références et d'ouvrir à la profondeur de celles-ci, d'apprendre à les situer dans le temps et dans l'espace, il ne faut pas en la matière confondre moyens et buts. L'objectif majeur est bien de permettre à tous les élèves une rencontre avec l'art et, par ce chemin, de travailler à ce qu'aucun élève ne soit empêché d'accéder à la culture et aux arts dans leur universalité. La culture artistique est un moyen et s'y relie donc aux enjeux de formation générale d'une École qui, dans ses fondements et ses missions, vise bien à faire entrer les élèves globalement en culture.

Plus précisément, si culture artistique il y a, celle-ci se constitue et s'exerce dans toutes les composantes d'une éducation artistique et culturelle. C'est bien un des enjeux de la constitution du Parcours d'éducation artistique et culturelle, attentif à ne jamais déséquilibrer ni dissocier les dimensions de rencontres, de pratiques et de connaissances ; du faire, de l'éprouver et du réfléchir. Il est ainsi question que les élèves deviennent **cultivés en arts et par les arts**.

Retrouvez Éduscol sur



## > ARTS PLASTIQUES

### Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves

# Fiche 2 : mise en perspective des programmes et continuum d'une formation en arts plastiques sur l'ensemble des cycles

## Sommaire

- Des programmes inscrits dans la continuité des évolutions de l'enseignement des arts plastiques à l'École et assortis de quelques actualisations
- Des arts visuels à l'école et arts plastiques au collège au champ élargi des arts plastiques sur l'ensemble des cycles

## Des programmes inscrits dans la continuité des évolutions de l'enseignement des arts plastiques à l'École et assortis de quelques actualisations

Discipline de l'enseignement scolaire et universitaire, les arts plastiques sont de longue histoire ancrés sur un champ artistique et culturel de référence et dotés d'une didactique. Ils sont porteurs d'évolutions : celles des pratiques et des questions de la création artistique, celles de transformations qui les actualisent régulièrement en tant que discipline.

Dès 1880, le dessin était déjà enseigné à l'École comme discipline obligatoire. Après de longues adaptations dans la formation générale scolaire, l'enseignement des arts plastiques était créé en 1972. Les programmes du collège de 1996-98 formalisaient l'élargissement du champ disciplinaire de référence à l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. Cette orientation était à son tour poursuivie à l'école primaire en 2002 sous une appellation sensiblement différente, celle d'arts visuels.

Les programmes des cycles 2, 3 et 4 de la scolarité obligatoire poursuivent ce mouvement. Toutefois, certains points marquent une actualisation par rapport aux précédents programmes :

- sur le plan professionnel : la responsabilité de l'enseignant est renforcée dans la conception des apprentissages et la mise en œuvre d'une progression à l'intérieur du cycle ;
- en matière de continuité scolaire : la cohérence du parcours de formation est affirmée par l'intitulé disciplinaire commun d'arts plastiques sur l'ensemble des cycles ;

- dans les dimensions pédagogiques : toujours présente dans l'enseignement des arts plastiques, qui sollicite particulièrement les compétences de création et la force de proposition des élèves, la notion de projet voit sa part accrue au cycle 4 ;
- dans un souci de prise en compte des évolutions des arts plastiques dans le monde de la création et dans le champ social : la question du numérique est actualisée et élargie, également au cycle 4 ;
- en termes d'évaluation : la dimension formative de l'évaluation, particulièrement adaptée aux apprentissages en arts plastiques, est soutenue pour répondre mieux aux évolutions curriculaires des programmes et au parcours de formation des élèves.

## Des arts visuels à l'école et arts plastiques au collège au champ élargi des arts plastiques sur l'ensemble des cycles

Comme indiqué précédemment, il est bien question pour les enseignants d'assurer une cohérence du parcours de formation de l'élève. Disposer d'un « socle » d'objectifs et d'acquis de compétences et de savoirs identifiables d'un cycle à l'autre est une nécessité. Le champ « élargi » des arts plastiques permet de garantir à la fois un travail sur des fondamentaux, l'ouverture sur une pluralité de domaines et l'équipement sensible autant que culturel des élèves pour les ouvrir à des univers artistiques divers. Concernant l'appellation d'arts plastiques aux cycles 2 et 3, il ne s'agit donc pas d'un amoindrissement de la portée de l'enseignement par la disparition de l'appellation d'arts visuels.

Sur ce point, nous mettrons en regard les programmes de l'école en 2002<sup>1</sup> et ceux du collège en 1996<sup>2</sup> et en 2008<sup>3</sup>. On y percevra la symétrie des enjeux et des ambitions afin de dépasser tout clivage entre ces intitulés :

PROGRAMME DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS, 2002	PROGRAMMES DU COLLÈGE, 1996 ET 2008
<p>« La pratique régulière du <b>dessin</b> et d'autres modes de saisie tels que la <b>photographie</b> et la <b>vidéo</b> l'amène à affiner son regard sur l'environnement, à mettre en question son rapport aux choses et au monde. Il peut relier et même associer plusieurs formes de langage.</p> <p>[...] <b>L'image</b> est introduite sous toutes ses formes, <b>fixes et animées</b> (télévision, cinéma, affiches, photocopie, albums illustrés, écrans d'ordinateur, etc.), et dans des domaines très divers.</p> <p>Dans le cadre de projets personnels et collectifs, les pratiques et les démarches s'ouvrent au <b>design</b>, aux <b>arts du quotidien</b>, à l'<b>architecture</b> et la <b>vidéo</b>, tout en s'appuyant sur des compétences progressivement acquises dans différents domaines artistiques relevant déjà des arts visuels tels que le <b>dessin</b>, la <b>peinture</b>, le collage ou les fabrications en volumes. »</p>	<p>1996 : « L'enseignement des arts plastiques couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. <b>Peinture, sculpture, dessin, architecture</b>, photographie ainsi que les <b>nouveaux modes de production des images</b> et les <b>nouvelles attitudes artistiques</b>, relèvent aujourd'hui du travail des arts plastiques dont le souci est de prendre en compte la pluralité des démarches et la diversité des œuvres. »</p> <p>2008 : « <b>1 - champ des pratiques bidimensionnelles, graphiques et picturales</b> [...] Le dessin [...] La peinture [...] Le collage [...] <b>2 - champ des pratiques tridimensionnelles, sculpturales et architecturales</b> [...] La sculpture, le modelage, l'assemblage [...] L'architecture [...] <b>3 - Champ des créations photographiques et cinématographiques, analogiques et numériques</b> [...] La photographie [...] Le cinéma et la vidéo [...] Le numérique »</p>

1. Programme de l'école primaire, cycle des approfondissements. Arrêté du 25-1-2002, publié au JO du 10-2-2002. À noter que le programme de 2008 n'apportait guère de précisions sur les domaines constitutifs de l'enseignement à servir.

2. Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6<sup>e</sup> des collèges et Arrêté du 26 décembre 1996 relatif aux classes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

3. Programme de l'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège ? Arrêté du 9-7-2008, publié au J.O. du 5-8-2008.

Durant les différents cycles, dans les finalités et les modalités de formation que propose la réforme de la scolarité obligatoire, les professeurs pourront prendre appui sur les pratiques et les savoirs que développent les arts plastiques pour aborder des domaines tels que le cinéma, l'architecture, le design, pour créer des connexions avec d'autres champs de la connaissance et de la culture.

## Rappels sur le concept d'arts plastiques

Il faut ici rappeler que le concept d'arts plastiques est constitué en France dans le champ de l'art, dans celui de l'université et comme discipline scolaire.

Il convient d'indiquer que ce concept d'arts plastiques ne naît pas avec l'émergence des arts plastiques comme discipline d'enseignement scolaire dans l'École française. Et, sur ce point, nous conseillons la lecture de l'ouvrage de Dominique Chateau, *Arts plastiques : archéologie d'une notion*, aux éditions Jacqueline Chambon, Nîmes, 1999, dont nous citons un extrait de la quatrième de couverture : « L'idée de "plastique" avait dans l'Antiquité le sens général de modelage. Puis, la plastique désigna l'art des matières malléables. Il nous en reste quelque chose avec les "matières plastiques". Ce n'est qu'au début du XVII<sup>e</sup> siècle que la notion acquit un sens esthétique plus général. "Arts plastiques" devint alors progressivement l'étiquette d'une classe d'arts, incluant peinture et sculpture. Proliférant ensuite au rythme des avant-gardes, ballottée entre révolution et retour à l'ordre, elle éclata ensuite en de multiples sens jusqu'à la Seconde Guerre mondiale ».

Dans ses évolutions contemporaines, le concept d'arts plastiques couvre et donne sens aux domaines et pratiques artistiques où se constituent et se mettent en question les formes.

Ils sont tout à la fois le rassemblement conceptuel de toute une classe d'arts, leur mise en relation, leur dépassement hors de leurs limites traditionnelles, notamment par leurs métissages et leurs hybridations avec d'autres univers. Ils permettent à l'École une approche transversale, structurante et décloisonnée.

Ils ne se restreignent pas au visuel (le visible de l'art et des œuvres). Ils engagent les questions de la transformation de la forme et des concepts qui s'y rapportent dans la pluralité des pratiques plastiques, du travail de l'espace en arts plastiques et dans des domaines proches, de l'engagement du corps dans la pratique artistique comme dans la réception des œuvres, de la « polysensorialité » des perceptions...

Les arts plastiques sont un **champ** de pratiques – dites traditionnelles, renouvelées ou de récentes inventions – qui, dans ce champ ouvert, dialoguent et s'enrichissent dans une dynamique intégratrice.

## Un usage souvent imprécis de la notion d'arts visuels

La résonance française de la notion d'arts visuels dans l'École n'est pas tout à fait celle des « visual arts » anglo-saxons qui sont très englobants.

Retrouvez Éduscol sur



### Un constat de la variabilité de la définition

La notion d'arts visuels a pris des contours fluctuants, davantage en fonction des commodités d'usages pour « regrouper » *a priori* des domaines et des univers divers au motif du « visible », que sur le fond des questions qui travaillent et que travaillent les domaines artistiques qui pourraient être ainsi considérés dans une perspective de formation. En l'occurrence, lister des domaines des « arts visuels » ou des « arts du visuel », ce n'est pas garantir une épistémé. Les enjeux sont bien ici d'ordres épistémologiques (origine logique, valeur et portée des arts), artistiques (l'éthique du respect des œuvres et de la dimension artistique), éducatifs (transmettre un savoir juste en matière d'art).

À titre d'exemple :

- certains domaines artistiques distincts ont pu être associés par commodité, par exemple les arts plastiques et le cinéma-audiovisuel qui pourtant sont des champs spécifiques de création même s'ils entretiennent des liens (au demeurant également avec la musique, la littérature, la photographie) ;
- arts plastiques [architecture, peinture, sculpture, dessin et arts graphiques, photographie, etc.] ; illustration, bande dessinée ; cinéma, audiovisuel, vidéo, montages photographiques, dessins animés, et autres images ; arts numériques. *Pocket films*. Jeux vidéo, etc.) étaient ainsi rassemblés sous l'intitulé « arts du visuel » dans l'arrêté d'organisation de l'enseignement obligatoire d'histoire des arts en 2008 ;
- les regroupements « arts visuels » peuvent être d'une autre nature dans différents textes issus de divers lieux et portant sur l'éducation artistique et culturelle...

### Le risque à l'École de la réduction d'un enseignement artistique au seul visible des images et au primat des discours sur elles

Plus concrètement dans la pratique d'enseignement, la notion d'arts visuels – malgré les indications pourtant explicites des programmes de 2002 pour l'école primaire – est demeurée majoritairement mal saisie, très souvent dans une conception restrictive : une focalisation sur l'image. Celle-ci étant essentiellement prise dans les rhétoriques de sa réception, plus rarement dans la diversité de ses élaborations et productions. L'image est alors davantage commentée que pratiquée dans une visée artistique (d'expression singulière par les moyens et les pluralités du sensible), souvent limitée en conséquence à une quasi-dimension de « communication visuelle » (qui n'est pas tout à fait la cause de l'art). Les approches peuvent devenir strictement bidimensionnelles et, de fait, sans guère de considération pour la grande diversité des pratiques et des « matériaux » physiques, culturels et conceptuels de la création artistique.

À ne pas y être attentif, cette orientation pourrait finalement réintroduire dans la scolarité une conception étroite et rigide du visuel (donc de l'art dans le champ du visuel) que précisément le concept d'arts plastiques a déjoué puis dépassé (dans l'art et dans l'École).

Comme indiqué précédemment, les arts plastiques ne travaillent pas que sur « le visible » de certains arts, ce que seraient des « arts du visuel » (les arts qui se donnent à la vue...), comme si lesdits arts ne s'adressaient qu'au regard. La forme et l'espace, la matérialité, le rapport aux œuvres et à l'art, la diversité des processus de création et de réception, l'engagement du corps et le geste, les hybridations avec la danse, le cinéma, l'architecture, le théâtre, la musique... sont aussi la question des arts plastiques.

Retrouvez Éduscol sur



Travaillant les problématiques que pose la **plasticité** (ce qui donc peut prendre plusieurs formes et n'est pas réductible au visible des images), les arts plastiques sont intégrateurs d'une diversité de domaines et d'expressions sans prétendre être la « totalité » des arts. Sur le plan cognitif, ils fondent des interactions entre transformation de la matière et transformation de soi, développent des relations entre processus artistiques (plastiques) et modification des représentations (mentales, culturelles...), tirent parti des transpositions opérées entre divers domaines et registres d'expression, entre des langages plastiques différents, suscitent des mouvements réciproques entre les acquis de l'expérience et ceux de la connaissance...

### La nécessité d'une conception transversale et structurante portée par les arts plastiques

Nul ne peut contester l'enjeu démocratique et culturel de permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à la pluralité des arts. C'est aussi dans cette perspective que s'est opéré un mouvement de diversification des disciplines artistiques enseignées au lycée. De même, dans les cycles de la scolarité obligatoire, il a paru souhaitable d'élargir les domaines proposés aux élèves dans des enseignements ou des dispositifs éducatifs.

Dans ce cadre, le seul énoncé d'arts visuels ne peut parvenir par des juxtapositions de domaines à une synthèse de différents arts, même de ceux cultivant des proximités par le visuel, dans une perspective de formation globale. La question demeure en effet de savoir si l'on enseigne la somme d'un petit peu de tous ces arts ou domaines d'expression ainsi regroupés, ou bien si l'on vise à enseigner la compréhension du fait artistique à partir de champs constitués et structurants. Dans cette perspective, les arts plastiques ont du sens :

*« Cette diversification [des arts enseignés à l'École] en domaines séparés rend d'autant plus cruciale la nécessité de développer un enseignement général visant à donner dans l'enseignement obligatoire pour tous les élèves les moyens de découvrir et de maîtriser ce qui fait la constante essentielle en chacun de ces domaines : la démarche artistique. Les Arts plastiques sont le fil conducteur qui donne les structures et le recul nécessaires à l'apprentissage artistique en ce sens qu'ils permettent l'étude du fait artistique, quels que soient les matériaux, les supports, les médias... L'enseignement des Arts plastiques se situe dans la transversalité par rapport aux différents domaines, et non dans leur cloisonnement<sup>4</sup>. »*

L'homogénéité de l'intitulé disciplinaire sur l'ensemble des cycles n'a donc pas qu'une visée structurelle entre les cycles. Il touche au fond de l'enseignement à servir à tous les élèves. Il permet d'inviter les enseignants à renouer, chacun à son niveau de compétences selon les cycles de l'enseignement, selon le fait que l'on soit spécialiste au collège ou polyvalent à l'école, avec des principes et des savoirs communs dans tous les cycles de la scolarité obligatoire :

- un réenracinement dans un champ artistique constitué, mais non figé (dont les fondements et les évolutions sont repérables dans le monde de l'art et de la culture, disposant de formations supérieures et d'une épistémologie) ;
- un enseignement partageable par les professeurs sur l'ensemble des cycles (équipé d'une didactique, soutenu par des conseillers pédagogiques à l'école et doté d'un corps enseignant du second degré passant un Capes ou une agrégation d'arts plastiques).

Il fait suite de manière cohérente aux univers plastiques évoqués dans le projet de programme de maternelle.

Retrouvez Éduscol sur



4. Propos de Magali Chanteux, IA-IPR d'arts plastiques (honoraire), in *Repère bibliographiques*, Perspectives documentaires en sciences de l'éducation n°14 : L'enseignement des arts plastiques. Évolution des pratiques et de la recherche, Mathilde Bouthors, 1988.

## ARTS PLASTIQUES

### Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves

# Fiche 3 : les principes didactiques et pédagogiques fondamentaux des arts plastiques

## Éléments d'approche de la progressivité

### Sommaire

- Quatre principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement des arts plastiques
- Logique curriculaire et pluralité des questionnements, des domaines, des pratiques travaillées

### Quatre principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement des arts plastiques

L'enseignement des arts plastiques est fondé sur un corps de savoirs et de pratiques structurés par une didactique spécifique.

La réforme de la scolarité obligatoire et les programmes renforcent les attentes d'interactions entre les diverses dimensions de la formation scolaire et dans les composantes des enseignements.

Sur ces différents plans, quatre principes structurants pour la didactique et la pédagogie en arts plastiques, non exhaustifs, mais fondamentaux pour l'enseignement, sont rappelés :

- la place centrale de la pratique ;
- l'interrelation de la pratique et de la culture artistiques ;
- l'approche croisée des questions (entrées du programme), des connaissances et des notions (contenus), des champs de pratiques (domaines), des compétences (spécifiquement artistiques et liées aux objectifs du socle commun) ;
- l'ouverture sur les évolutions des pratiques artistiques.

#### La place centrale de la pratique

L'acquisition des connaissances et des compétences est construite, principalement, à partir des questions que posent les processus de création artistique. Les apprentissages sont conduits au moyen de propositions ouvertes, de situations problèmes, de projets qui visent le passage des expériences aux connaissances, et en retour des savoirs qui enrichissent les pratiques des élèves.

**La pratique exploratoire et réflexive est privilégiée : action et réflexion dans un même mouvement** (une praxis). Outre les connaissances et les compétences plasticiennes,



théoriques et culturelles, la pratique sous-tend des aptitudes réflexives et d'ouverture essentielles dans la formation du citoyen. Issues du rapport qu'entretient l'élève à sa propre production artistique et, à partir d'elle, à lui-même, aux autres, au monde, ces aptitudes portent notamment sur l'estime de soi, sur la conscience des effets produits par une proposition artistique lorsqu'elle est tournée vers les autres, sur l'acceptation et la compréhension de l'altérité. **Prenant en compte l'exigence qualitative de la production plastique, la pratique ne néglige pas les enjeux artistiques liés aux maîtrises techniques.**

### L'interrelation de la pratique et de la culture artistiques

Pratique et culture artistiques sont tenues ensemble et de manière articulée : **des apports théoriques et des connaissances culturelles sont introduits par le professeur en liaison avec les questions que fait rencontrer la pratique.** Ils permettent d'acquérir des méthodes, des repères dans l'espace et le temps, pour saisir et expliciter la nature, le sens, le contexte et la portée des œuvres et des processus artistiques étudiés.

En matière de culture artistique, au-delà des seuls savoirs factuels portant sur le champ de référence des arts plastiques (les œuvres et démarches des artistes, les processus de création et leurs évolutions, les théories sur l'art - en particulier en histoire de l'art et en esthétique), il s'agit :

- de favoriser et structurer un va-et-vient entre les préoccupations des élèves et les intentions des artistes ;
- de développer des savoirs opératoires pour fonder une relation active et critique avec les créations artistiques ;
- plus largement d'ouvrir et nourrir un dialogue entre l'École et l'art.

Dans l'économie générale de l'enseignement des arts plastiques, l'analyse régulière dans la classe d'œuvres et la multiplication des rencontres (chaque fois que possible) avec des créations artistiques authentiques sont deux leviers de cette approche. **L'enseignement des arts plastiques contribue donc, de manière intrinsèque et spécifique, à nombre d'objectifs d'une culture artistique partagée tels que sous-tendus par l'histoire des arts.**

### L'approche croisée des questions (entrées du programme), des connaissances et des notions (contenus), des champs de pratiques (domaines), des compétences (spécifiquement artistiques et liées aux objectifs du socle commun)

Cette organisation permet à la fois :

- la découverte de la spécificité et de la pluralité des domaines constitutifs des arts plastiques, mais aussi de leurs métissages (dépassement des catégories traditionnelles, interactions...) ;
- l'élaboration de parcours de formation (succession de séquences et diversité de situations, enchaînements et mises en perspective des savoirs, construction de repères...) ;
- la progressivité des connaissances (densification et complexification graduelles).

Les progressions ainsi élaborées par le professeur amènent les élèves à travailler et à relier des compétences de natures diverses, disciplinaires et transversales, contributives aux acquis d'un enseignement artistique et à celles inscrites dans les objectifs du socle commun.

Les compétences travaillées en arts plastiques, disposées par les programmes, forment un quasi-référentiel organisé en quatre composantes (des métacompétences) toujours présentes dans un enseignement d'arts plastiques :

Retrouvez Éduscol sur



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

Ce « référentiel » vise à faciliter une synthèse des acquis observables dans la variété des situations et des finalités de la discipline : capacités techniques, conceptuelles, méthodologiques, comportementales, culturelles et sociales qui nécessairement entretiennent de nombreux liens entre elles. Il doit permettre au professeur de situer la progression d'un élève et d'une classe à l'échelle du cycle autour de repères communs, de relier dans le continuum de la scolarité différentes compétences visées dans diverses situations d'apprentissage, d'en consolider l'appréciation et la cohésion dans la perspective de la contribution aux diverses évaluations communes (validation des acquis du socle, EPI, DNB...).

### L'ouverture sur les évolutions des pratiques artistiques

Les savoirs permettant de comprendre ce qui dans l'art est facteur de dynamisme sont privilégiés : **renouvellement des questions, stimulation de l'invention et de l'innovation, accès au sens des transformations de la pensée dans l'art et de la société par l'art, quels que soient l'époque et le lieu.**

Par exemple, la compréhension de l'affranchissement de l'art par rapport à une représentation du réel qui ne serait qu'analogique initie non seulement à la modernité et à l'art de notre temps, mais engage à la réflexion sur l'art, quelle qu'en soit l'époque.

## Logique curriculaire et pluralité des questionnements, des domaines, des pratiques travaillées

Les programmes d'arts plastiques sont élaborés dans une logique curriculaire et d'articulation de toutes leurs composantes **sur l'ensemble du cycle** (objectifs et compétences visés, questions, connaissances et notions à travailler, principes didactiques et pratiques pédagogiques à mettre en œuvre). Il forme ainsi un cadre commun de référence concourant à favoriser cohérence et continuité, fluidité et souplesse dans les apprentissages.

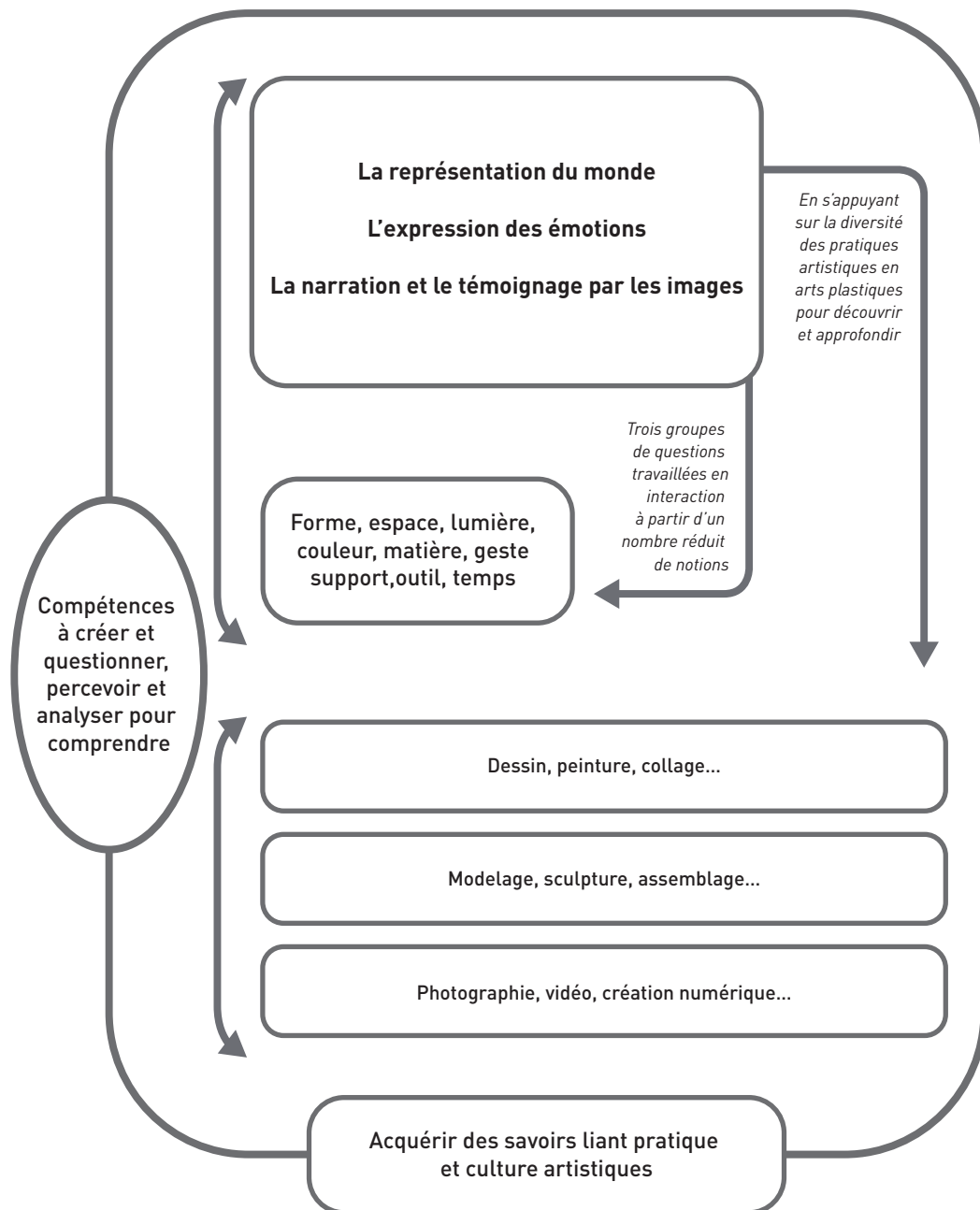
Les schémas qui suivent présentent **la logique** qui relie les principales **questions du programme**, des notions récurrentes dans la création en arts plastiques, les quatre grands **champs de pratiques plastiques** (enrichis de leurs métissages, ainsi que de dialogues ou d'hybridations avec d'autres arts). Ils sont à investiguer sur l'ensemble du cycle, **pour favoriser** :

- la variété et la singularité des pratiques artistiques des élèves, l'acceptation et la compréhension de l'altérité que porte une expression artistique personnelle ;
- la découverte de la pluralité des domaines constitutifs de la discipline, dans leurs enracinements comme dans le dépassement des catégories traditionnelles ;
- la diversité, la complexité et la complémentarité des savoirs en arts plastiques (composantes plasticiennes, théoriques, culturelles) ;
- l'acquisition de repères diversifiés (œuvres et démarches, connaissances et références, contemporaines et d'époques passées, inscrites dans des contextes culturels, géographiques, sociaux) pour constituer une culture artistique élargie et la nourrir d'un esprit de curiosité et d'ouverture.

Retrouvez Éduscol sur



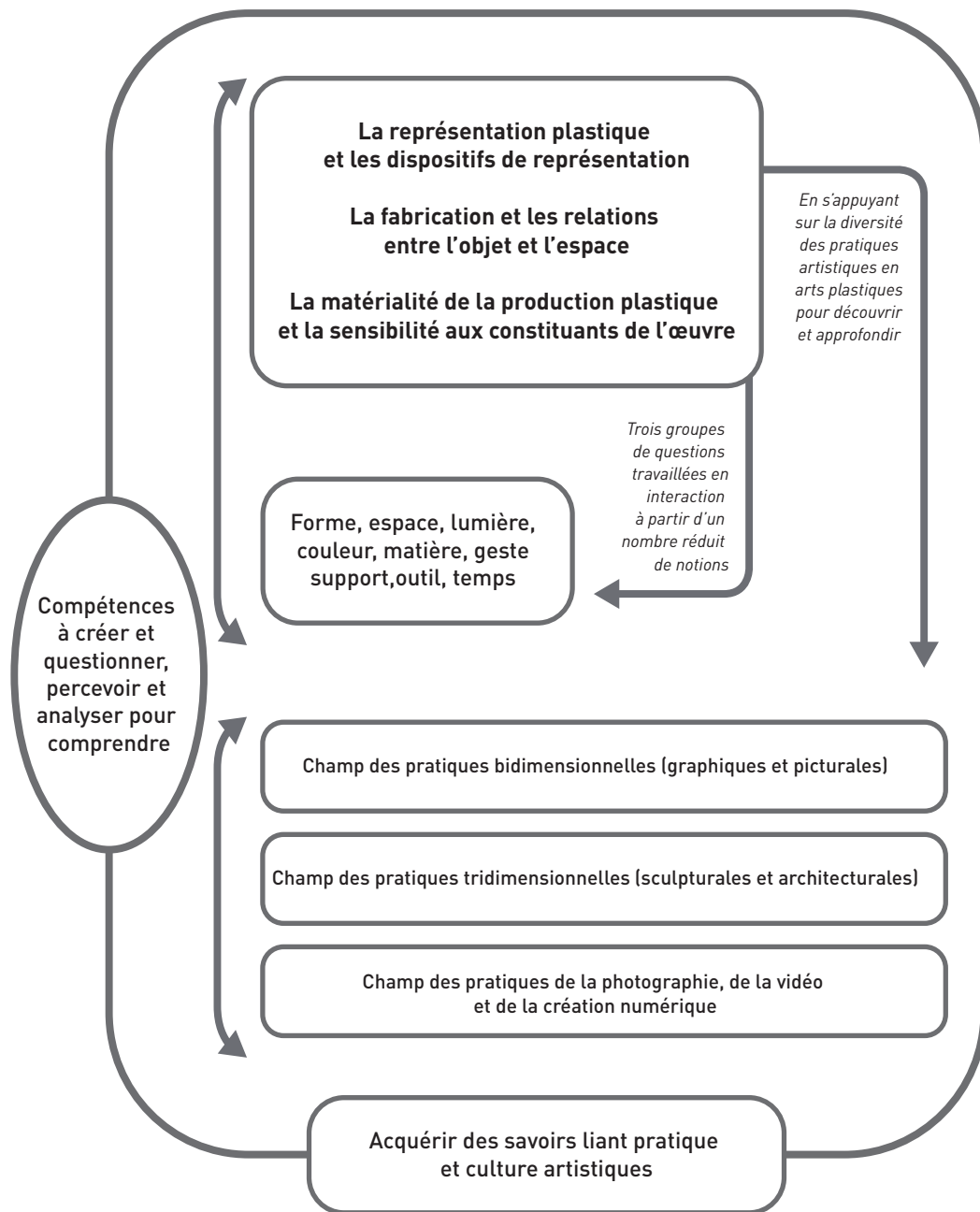
Cycle 2 :



Retrouvez Éduscol sur



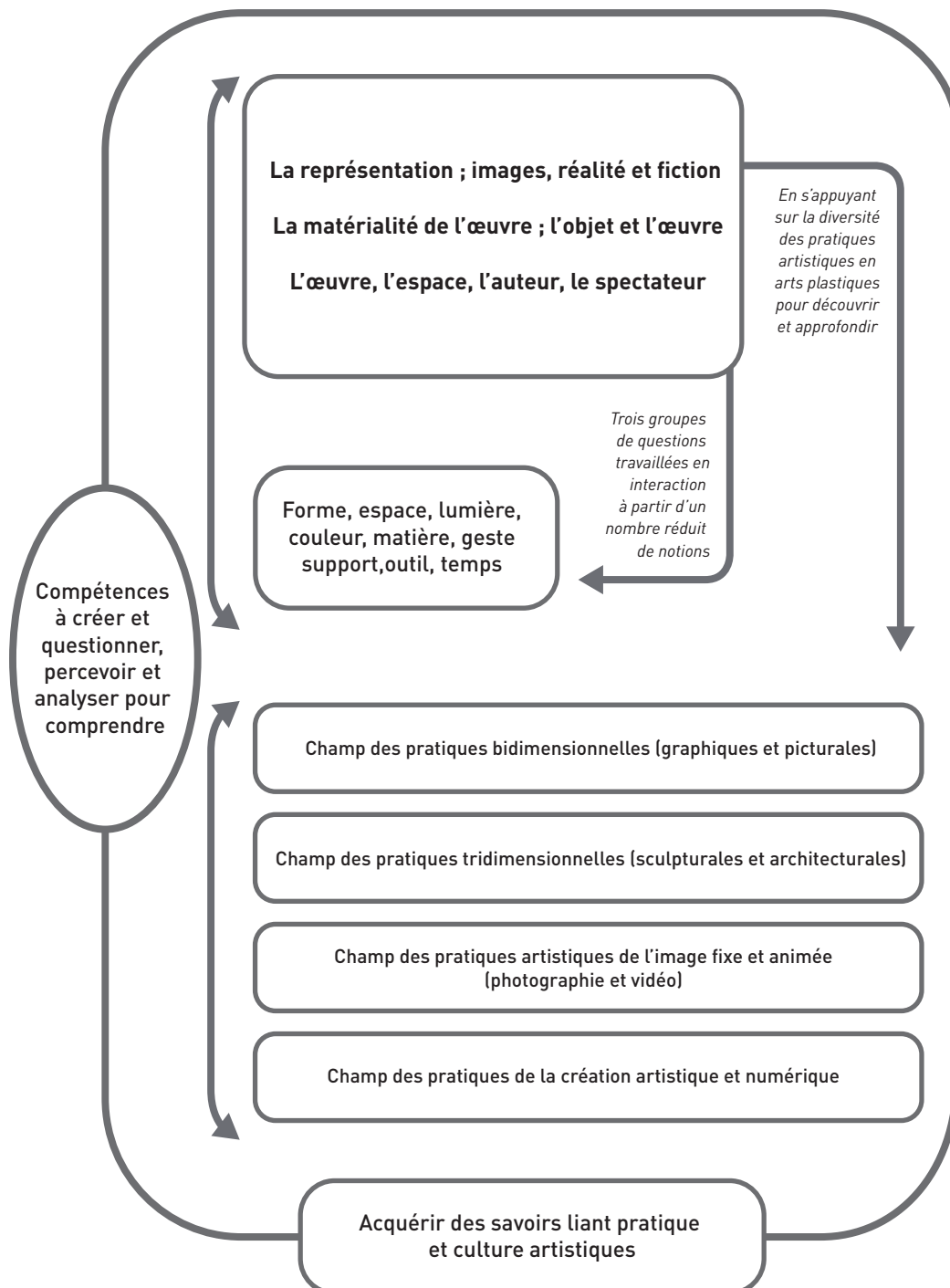
Cycle 3 :



Retrouvez Éduscol sur



Cycle 4 :



Retrouvez Éduscol sur



## ARTS PLASTIQUES

### Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves

# Fiche 4 : La responsabilité pédagogique du professeur, la notion de projet, l'évaluation au service des apprentissages, la variété des situations d'apprentissage, l'importance des locaux d'enseignement

## Sommaire

- Affirmation de la responsabilité du professeur
- La notion de projet au cœur des situations d'apprentissage
- L'évaluation au service de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages
- La variété des situations d'apprentissage
- Les locaux d'enseignement et les équipements

## Affirmation de la responsabilité du professeur

Dans le cadre des nouveaux programmes, les professeurs sont appelés à **exercer pleinement leur responsabilité afin d'assurer la progression, la scansion, la régularité et la récurrence des apprentissages. Il s'agit de conduire un enseignement continu et progressif sur l'ensemble de l'année**, en mesure de soutenir le parcours de formation cohérent et structuré attendu par une approche curriculaire, donnant également matière sur le temps long de la scolarité aux approches pluridisciplinaires ou aux connexions avec d'autres arts.

À l'école, l'enseignement des arts plastiques est assuré par un maître polyvalent, **dans des temporalités variables, mais régulièrement réparties dans l'année, notamment dans l'opportunité de mises en relation avec d'autres savoirs.**

Au collège, les élèves entrent dans des niveaux de pratiques plastiques plus soutenus, de connaissances plus précises et de compétences disciplinaires plus complexes. Les professeurs d'arts plastiques s'assurent donc **que l'organisation pédagogique permet des séances régulières et fréquentes tout au long de l'année et du cycle.**

Si l'enseignement des arts plastiques repose sur des programmes, une didactique et des principes pédagogiques, il accorde aussi une grande autonomie aux enseignants pour organiser et structurer l'atteinte des savoirs et des compétences visées. Ce faisant, il encourage la créativité professionnelle pour élaborer les dispositifs pédagogiques les plus fructueux, les plus en mesure de conduire les élèves à l'appréhension du fait artistique dans ses dimensions plastiques, techniques, sémantiques, esthétiques, culturelles et sociales. Il s'agit bien de proposer aux élèves des situations d'apprentissage ouvertes. Celles-ci sollicitent l'expression personnelle et la recherche de singularité, développent le goût de pratiquer les arts plastiques et de la distance réflexive sur ce que l'on invente et produit. Elles cultivent la curiosité et le sens critique sur les œuvres et les processus de création, favorisent le travail sur l'altérité et l'acceptation en art et par les arts de ce qui est autre et autrement.

Les programmes sont proposés comme base de travail commune pour tous les professeurs qui, de l'école au collège, enseignent les arts plastiques.

Ils permettent de construire, faire acquérir et approprier des connaissances et des compétences indispensables à la compréhension de la dimension artistique. C'est un cadre de référence dont le partage entre les enseignants construit le contrat tacite entre l'École et la Nation, l'enseignement et les parents, le professeur et ses élèves.

Si le professeur doit honorer ces programmes au sens du contrat, il peut l'enrichir des choix pédagogiques qu'il fait, des perspectives qu'il ouvre à partir de son enseignement, des questions supplémentaires qu'il peut introduire aux moments les plus opportuns, toujours à la portée des élèves et avec le souci de pertinence dans leur manière d'étayer la formation à servir aux élèves.

## La construction de la progressivité

L'enseignement est conduit sur l'ensemble des cycles dans une logique d'approfondissement des contenus des programmes et d'introduction progressive de nouvelles connaissances (pratiques et théoriques, références culturelles, enrichissement du vocabulaire spécifique, etc.).

Les questions, les notions, les champs de pratiques sont abordés globalement, chaque année, en graduant les difficultés, en variant les angles d'approche, en densifiant et diversifiant les savoirs abordés. Il s'agit de favoriser le passage des expériences aux connaissances, d'enrichir en retour la pratique des savoirs acquis, en étayant les apprentissages, en ouvrant des perspectives de travail, en dégagant des prolongements.

S'agissant d'un enseignement et non d'un cumul d'activités, la montée en précision et en complexité tient compte :

- d'une part des capacités cognitives des élèves, de leurs acquis et des conditions de construction progressive et régulière de leurs aptitudes à l'autonomie, à la responsabilité et l'engagement ;
- d'autre part de l'absolue nécessité d'une réitération des processus mobilisés dans les apprentissages qui, en arts, relie des savoirs et des compétences diverses et complexes.

Dans chaque cycle, les trois entrées du programme (connaissances et compétences associées au cycle 2, questionnements aux cycles 3 et 4), les compétences, les pratiques plastiques ne sont pas à isoler ou à répartir spécifiquement sur chacune des années du cycle. C'est leur mise en réseau, par le professeur ou dans les initiatives et les inventions suscitées par la pratique, qui permet à l'élève de se constituer des savoirs diversifiés et opérants pour s'ouvrir au fait artistique. Par exemple au collège, la représentation n'est pas l'apanage de la classe de 5<sup>e</sup>, elle est une problématique qui traverse l'ensemble des arts plastiques à des degrés de complexité progressifs du cycle 2 au cycle 4. De même, l'objet n'est pas davantage la question unique qui serait à travailler en 4<sup>e</sup>.

Toutefois, eu égard aux acquis à construire pour développer certaines questions, les professeurs seront attentifs à créer quelques focales permettant de structurer des étapes et de graduer les exigences. Pour le cycle 4, des exemples sont présentés dans les ressources d'accompagnement du programme.

### Le parcours de formation de l'élève dans le projet pédagogique d'arts plastiques du professeur

Une logique de parcours de formation en arts plastiques est soutenue sur l'ensemble du cycle. Les situations d'apprentissage élaborées, leurs organisations, leurs mises en œuvre et les ressources mobilisées permettent de faire entrer les élèves dans des apprentissages où les savoirs sont :

- mis en perspective et reliés : enchaînement des situations, des investigations, des contenus, etc. pour s'approprier un domaine, une problématique, une pratique... ;
- toujours en mesure d'être réinvestis : les acquis précédemment développés et disponibles sont sollicités pour pratiquer, en faisant des choix, en soutenant des intentions, pour explorer une nouvelle question, pour résoudre des problèmes complexes ;
- signalés aux élèves dans leurs capacités à être transférables : pour, par exemple, découvrir d'autres arts, notamment dans des domaines proches (architecture, design, cinéma, etc.), s'approprier de manière critique et citoyenne l'environnement artistique et non artistique.

### La notion de projet au cœur des situations d'apprentissage

La notion de projet est un vecteur privilégié en arts plastiques pour soutenir des apprentissages complexes, dynamiques et décroisés. Elle est développée dans des situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique. Elle permet d'encourager l'élève à manifester progressivement ses aspirations et ses idées, à les développer et les réaliser, dans des formes modestes ou plus ambitieuses selon ses possibilités et celles de la classe, dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces d'enseignement que sont les EPI et dans d'autres, plus exceptionnels, engageant des moyens plus conséquents.

Retrouvez Éduscol sur





Au cycle 4, le programme indique que la notion de projet s'entend selon quatre dimensions articulées l'une à l'autre dans l'enseignement disciplinaire et dans sa contribution à la notion d'éducation artistique et culturelle :

- organisation de l'enseignement de la discipline : il s'agit pour le professeur de concevoir **un projet de parcours de formation pour les élèves à l'échelle du cycle** ;
- approche pédagogique dans la classe : les situations d'enseignement veillent à **encourager la démarche de projet chez l'élève** et à lui apprendre à s'en donner les moyens (favoriser désir, intentions et initiatives) ;
- engagement des élèves dans les approches et pratiques collectives en arts plastiques visant à présenter des pratiques plastiques à un public : les **projets de réalisation artistique permettant le passage de la production à l'exposition** (faire l'expérience des questions et des exigences de la mise en espace [public] et en regard [partagé] de la production plastique) sont aussi des vecteurs privilégiés d'apprentissages complexes ; ils doivent être développés et soutenus autant que possible ;
- apports de la discipline sur des points d'appui et des compétences spécifiques aux objectifs globaux de l'éducation artistique : projets artistiques et culturels **contribuant au PEAC, particulièrement au moyen de la rencontre avec l'art, l'œuvre et l'artiste**, chaque fois que possible, dans le cadre de partenariats constitués.

En arts plastiques, la notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser. La démarche de l'élève commence avec le désir d'action et l'envie de réaliser.

C'est dans cette dynamique et ce contexte que l'élève sera en mesure d'apprendre à conduire une démarche : motivé par une intention, il se fixe à lui-même un but qui va nécessairement lui poser des questions matérielles, temporelles, spatiales.

Mais, dès lors que l'enseignement des arts plastiques se conduit à partir d'une situation d'enseignement à champ ouvert, ce qui est attendu par ses programmes et porté par sa didactique, la démarche de projet commence aussitôt que l'élève a la possibilité de prendre des initiatives concernant le choix de la question qui lui est soumise, le choix du matériel, des supports, des médiums, de tout ce qui lui permet de réaliser.

Cette conception dynamique du projet s'exerce et s'enrichit par l'élève seul ou associé à d'autres, dans les formes modestes qui peuvent se réaliser dans l'enseignement usuel, en classe ordinaire, également dans des démarches et des conditions plus ambitieuses qui ponctuellement sont mises en œuvre par l'enseignant ou accessibles dans des dispositifs éducatifs particuliers.

Quelles que soient les conditions, ce qui prime c'est que l'élève, au moyen des dispositions prises par l'enseignant, se donne les possibilités d'agir pour concrétiser des intentions. Les objectifs comportementaux sont ici importants : prendre des initiatives, des responsabilités, mener à bien la réalisation d'une idée ; savoir interroger l'action et son résultat au fur et à mesure de la démarche ; les justifier, savoir en débattre avec les autres.

En outre, chaque projet est un horizon à atteindre et porte la nécessité de s'accorder la possibilité d'accueillir l'inattendu. Il est à chaque fois différent ; il n'est pas programmable. Tous les projets dans une même classe à partir d'une même situation d'apprentissage sont singuliers. Les opérations ne sont pas prévues à l'avance. Elles découlent de la pratique de l'élève qui se donne les moyens d'agir au fur et à mesure de cette pratique et de ce qu'il rencontre tant comme obstacle que comme stimulation.

Retrouvez Éduscol sur



## L'évaluation au service de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages

L'évaluation est pensée et réalisée comme un accompagnement. Tournée vers l'élève, elle est organisée au bénéfice des apprentissages. Davantage une évaluation formative que sommative, elle doit lui permettre de se situer, étape par étape, vis-à-vis de multiples compétences sollicitées pour traiter, résoudre ou comprendre des problèmes plastiques et artistiques complexes, pour développer invention et capacité à être force de proposition dans des pratiques à visée artistique.

Si la notation est sollicitée, elle l'est régulièrement, à sa juste mesure, notamment dans la contribution aux évaluations communes ou aux examens, et sans résumer à elle seule toute la conception de l'évaluation dans la discipline. Elle traduit alors, par un système conventionnel tel que pratiqué dans l'établissement ou privilégié par le professeur ou, plus globalement, attendu par l'institution (nombres, lettres, signes, couleurs...), une synthèse d'acquis ou de niveau atteint dans un contexte circonstancié : production ou performances données, exercice ouvert ou limité, bilan ou restitution de connaissances...

Les acquis devant être régulièrement évalués par l'enseignant, il forme également progressivement les élèves à l'auto-évaluation en arts plastiques : l'élève doit être en mesure de faire le bilan de ses connaissances, compétences et aptitudes acquises et exercées dans la discipline.

L'évaluation en arts plastiques est partie intégrante du dispositif d'enseignement. Elle accompagne des apprentissages qui se fondent sur des « propositions ouvertes » favorisant la diversité des réponses des élèves (exercice de la pensée divergente, expérience de la pluralité des moyens plastiques, ouverture sur la diversité des intentions).

La place, la nature et le rôle de l'évaluation dans la séquence d'enseignement doivent être pensés dans le seul intérêt de l'élève.

Organisée au bénéfice des apprentissages, l'évaluation soutient les conditions d'une analyse ouverte et structurante de la pratique. La place centrale de la pratique exige qu'un retour soit fait sur cet agir sensible et réflexif, qu'il soit explicité par le travail de la verbalisation. Celle-ci doit être conçue, modulée et adaptée aux modalités et enjeux de la séquence, aux élèves et aux productions... sans se confondre avec une correction à voix haute des travaux considérés un par un.

Une véritable réflexion doit être menée sur les étapes, les paliers de compétences ou les processus qui étayent, ou plus pragmatiquement rendent possibles, des acquisitions. Le professeur conçoit les modalités et les outils qui permettent le repérage des acquis et des marges de progrès.

Le professeur valorise les productions pour amener l'élève à objectiver et apprécier leur pertinence, leurs qualités ; pour faire percevoir les capacités mobilisées (techniques, conceptuelles, méthodologiques, comportementales, culturelles, sociales) et les compétences exercées (plasticiennes, théoriques, culturelles) dans leur niveau de maîtrise. Il fait acquérir progressivement des repères et des références par la confrontation régulière avec la production des autres élèves et des artistes. Il s'agit d'affiner la portée du jugement dans les moments d'échange autour des productions (confrontation au regard de l'autre, justification des choix, compréhension progressive de la nature des faits artistiques).

L'investissement lié à une production personnelle et singulière est promu.

Retrouvez Éduscol sur



## La variété des situations d'apprentissage

En arts plastiques, il est important de varier les situations d'apprentissages. Il s'agit de favoriser l'entrée de tous les élèves, aux capacités diverses d'engagement et de motivation, d'initiative et de projets personnels, d'action et de distance critique, dans les objectifs communs de la formation. Les situations d'enseignement relèvent donc d'un dispositif.

Il est utile de :

- tirer parti de l'espace : aménagement de la salle de classe, travail sur table, au sol, au mur... ;
- jouer des scansions du temps dans les séquences : durée, rythme, répétition des séances... ;
- d'être attentif à la diversification et à la matérialité des constituants du travail plastique : supports, matériaux, médiums, instruments, technologies numériques... ;
- de varier l'organisation du travail : pratiques individuelles ou collectives, encadrées ou en autonomie, etc.

Les activités sont régulièrement renouvelées : pratiques plastiques, analyse d'œuvres, regard critique et prise de recul sur les pratiques découvertes et les productions réalisées...

## Les locaux d'enseignement et les équipements

Les apprentissages font interagir diversité des productions plastiques, observation et analyse d'œuvres, acquisition de connaissances pratiques, théoriques et culturelles, recherche d'informations, présentation des réalisations des élèves, ouverture sur le monde de l'art et de la culture...

Outre les compétences de l'enseignant, la salle d'arts plastiques au collège, ses équipements et locaux annexes sont décisifs et doivent être équipés en conséquence ; à l'école la salle de classe doit être optimisée afin de faciliter la mutualisation des outils, le travail avec des matériaux divers, sur des formats différents, l'affichage...

Les situations d'enseignement relèvent donc d'un dispositif dont la salle de classe est un des constituants. Ce dispositif s'appuie sur les données concrètes existantes (établissement, milieu, locaux) et le rapport irréductible à l'espace, au temps, aux matériaux, aux instruments, aux références, aux types d'intervention, aux modalités d'évaluation.

La définition de la salle d'arts plastiques et de ses locaux annexes fait l'objet de ressources spécifiques : recommandations et présentation d'aménagements en fonction des choix pédagogiques et des gestes professionnels.

## ARTS PLASTIQUES

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

### Comment reconnaître une progression spiralaire en arts plastiques ?

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

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

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

### Extraits du programme

« Toutes les questions du programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages. Les acquis sont réinvestis au cours du cycle dans de nouveaux projets pour ménager une progressivité dans les apprentissages<sup>1</sup>. »

« Les trois questions au programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages<sup>2</sup>. »

« Les questions sont travaillées tous les ans dans une logique d'approfondissement<sup>3</sup>. »

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

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

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

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

### L'approche « spiralaire » en arts plastiques

« La contextualisation des savoirs, la reliance de savoirs partiels, de savoirs de partie à ceux du tout, la recherche des concepts et raisonnements communs à toute activité humaine de connaissance, voici quelles seraient les grandes directions de méthode qui devraient présider la revue générale des disciplines dans un contexte curriculaire<sup>4</sup>. » Roger-Francois Gauthier.

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

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

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

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

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

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

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

Retrouvez Éduscol sur



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

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

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

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

### Comment reconnaître une progression spiralaire ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## > ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

# La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages : « J'ai pas fait grand-chose... », une verbalisation en classe de 6<sup>e</sup>

## Apprend-t-on en parlant ? En quoi la parole de l'élève est-elle vectrice d'apprentissages ? Exemple dans une classe de 6<sup>e</sup>

Cette ressource aborde, par une étude de cas, une des dimensions essentielles de l'enseignement des arts plastiques sur laquelle les programmes insistent : l'explicitation de la pratique. Et, dans la didactique et la pédagogie des arts plastiques, cette explicitation se passe en grande partie dans un moment spécifique de l'enseignement : la verbalisation.

Par l'explicitation au travail dans la verbalisation, il est ici bien question de rappeler comment peut s'accompagner le mouvement formateur qui va du passage des expériences aux connaissances. Il est également question d'apprendre aux élèves à aller au-delà des intuitions pour se donner les moyens d'avoir des intentions, donc de s'exprimer et de prendre position, de penser et de communiquer avec des langages plastiques.

Les exemples choisis proviennent d'une situation de cours habituelle, volontairement retenue en la circonstance pour la plus grande économie de ses moyens. Elle tentait de faire émerger les ressources plastiques et conceptuelles, verbales et transitives des élèves en sixième, ainsi que les possibilités de la verbalisation. Des interactions y sont repérables entre les approches sensibles et réflexives de la pratique au moment où, dans le scénario pédagogique retenu, les élèves comme le professeur ont « en main » des productions tangibles. C'est à l'enseignant, en accueillant la parole des élèves, la sollicitant et la favorisant à dessein, de lever les implicites – qui parfois sont de l'ordre des impensés, régulièrement deviennent des défaillances au regard de la norme scolaire, mais portent souvent en eux un intéressant potentiel poétique – pour montrer et dire l'explicite des savoirs travaillés dans un apprentissage.



## Extraits des programmes

### CYCLE 3 :

« Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques <sup>1</sup>. »

### CYCLE 4 :

« Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune <sup>2</sup>. »

## Sommaire

- Introduction
- L'oral, parole et écoute, est la modalité de la verbalisation en arts plastiques
- La verbalisation, élément d'une culture pédagogique.
- Une organisation pratique pour mieux réfléchir
- Rappels des attendus des programmes d'arts plastiques relativement aux compétences développées lors des temps d'échanges oraux
- Des travaux à la verbalisation : simplicité apparente et notions complexes
- Conclusion

## Introduction

La verbalisation en arts plastiques est une temporalité spécifique dans le processus d'une séquence d'enseignement. Chaque séquence comportant des composantes plasticiennes, théoriques et culturelles, assurément la verbalisation s'inscrit dans un moment clé de la construction d'une distance critique et réflexive. Et ce processus rationnel n'écarter pas les voies (les voix aussi) du sensible.

Dans ce moment précieux et réitéré, qui articule ce qui s'est pensé dans la production et ce qui se pense dans une perception, il y a des enjeux de différentes natures. On évoquera immédiatement ceux de la construction d'une relation de l'élève à sa pratique, à celle des autres et à ce qu'il y a à en observer dans les dimensions sensibles, techniques, symboliques, sémantiques... Il s'agit d'apprendre concrètement – à la fois physiquement et intellectuellement – à prendre du recul et à « théoriser » ce qui s'est fait et a été tourné vers les autres, comme ce qui est reçu et perçu en retour. Au niveau d'un collégien, « théoriser » sa pratique, c'est déjà prendre – même modestement – de la distance sur elle, individuellement et dans le collectif de la classe.

1. Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

2. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3. Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

Cette position éducative induit aussitôt une situation spatiale dans la classe (« afficher », se regrouper). Elle n'est pas sans lien avec un geste artistique majeur : exposer (s'exposer). S'il y a donc un espace pour regarder, il se forme alors aussi un espace pour dire. Espace où, précisément, doit se tisser un réseau de paroles : les mots des élèves et ceux du professeur. Cela ne va pas de soi. Il s'agit d'un contrat pédagogique original entre la classe et l'enseignant, où chacun à sa place va travailler à construire et cultiver un mode d'enseignement dialogué. Pragmatiquement pour le professeur, plus symboliquement pour les élèves, cela suppose que l'on va prendre la mesure des savoirs et des acquis au risque (limité) de l'hypothèse et de l'erreur, toujours au bénéfice de la coopération et de la construction collective du sens.

S'il convient au moment de la verbalisation d'aider les élèves à comprendre et à se situer, cette verbalisation s'intègre alors dans le processus de la séquence. En conséquence, on se désencombrera d'une conception de la formation aboutissant à celle d'une évaluation trop souvent limitée au contrôle, qui plus est *in fine*. En effet, la verbalisation n'est pas l'aboutissement du processus de l'apprentissage. Elle en est un jalon. Sa modalité ne peut se confondre avec la succession des élèves devant le professeur, à côté de leurs productions pour justifier un résultat individuel dans le scénario d'une « interrogation » orale, elle-même forme conclusive d'une séquence.

En outre, et ce n'est pas le moindre des enjeux, des opérations mentales sont en travail et, parfois, des conflits socio-cognitifs s'exercent : le professeur doit habilement et tactiquement amener ses élèves à élargir leurs conceptions, à entendre celles des autres, à rechercher une curiosité que l'on s'accorde et partage, le désir de disposer de méthodes et de savoirs que l'on engage (des compétences ?).

## L'oral, parole et écoute, est la modalité de la verbalisation en arts plastiques

Au cœur de la verbalisation, l'expression orale est reconnue comme un processus d'apprentissage incontournable dans les pédagogies d'aujourd'hui. Le passage par l'écrit est néanmoins encore prépondérant dans notre culture occidentale et dans la plupart des enseignements ou des manières d'enseigner. L'enseignement des arts plastiques tient à préserver cette place essentielle de l'oral. Si la pratique artistique est principale (centrale), elle s'accompagne d'une spécificité pédagogique : la verbalisation. La pratique plastique trouve ainsi un écho particulier : on considère également l'oral comme une pratique.

L'affichage des travaux réalisés par les élèves est l'occasion d'un bilan oral, un temps de travail et de réflexion appelé la verbalisation. Il est collectif, mais fonctionne sur la synergie des interventions individuelles des élèves, qui réagissent en découvrant les travaux de leurs camarades, la diversité des compréhensions et des expressions qui s'en dégagent. Le professeur accompagne et anime ces échanges, il les structure et fait converger les apports des élèves autour de notions d'apprentissages communes, mises en œuvre dans le/les dispositif(s) de sa séquence.

Pour le professeur cela s'apparente à un exercice de « maïeutique socratique ». Pour les élèves, c'est un échange vivant, mais sur le fond il s'agit d'une formalisation exigeante et délicate : il est question de mettre à jour leurs intentions, leurs actions, les notions repérables

dans les productions et concepts qui se dégagent d'elles comme dans l'échange conduit. Le déroulement de cette verbalisation garantit la protection des expressions sensibles et parfois inconscientes contenues dans les travaux, et exclut en cela les jugements de valeur. La verbalisation permet de mettre à jour les stratégies et trouvailles plastiques ou sémantiques visibles dans les travaux des élèves et qui parfois leur sont encore implicites, pour en faire par une mutualisation, un partage, le passage vers un enseignement explicite.

Les travaux sont soigneusement affichés, exposés, les élèves les découvrent. Ainsi chacun situe sa pratique en apprenant de celle des autres. Si les réactions sont immédiates et les commentaires abondent, le professeur réclame alors le silence, et l'échange peut commencer. L'enseignant en est l'incitateur, l'animateur et le fédérateur. Il distribue la parole et anime le débat en laissant toute sa place à la parole de l'élève. En cela, il s'oblige à l'exercice socratique du dialogue. Exercice difficile qui réclame de l'attention, de l'autorité et de la modestie.

Le déroulement des débats doit garantir le respect des uns pour les autres, la protection des expressions sensibles, et empêcher les jugements de valeur. Alors les concepts peuvent advenir.

Ce retour sur l'expérimentation, la pluralité des échanges, les découvertes qu'elle génère cultivent certes l'objectif de la maîtrise de la langue française, commun à tous les enseignements, mais bien au-delà fédère le groupe et en transforme les participants. Ces enjeux complexes assurent l'ancrage des acquisitions disciplinaires, encouragent et valorisent les initiatives, mettent à jour l'apport de chaque individu dans la construction des savoirs et d'une culture commune.

On évalue – en partie – la réussite d'une verbalisation par la quantité de temps où les élèves se sont exprimés et cela exige une économie de la parole professorale ; au nombre d'élèves qui est intervenu, autant qu'à la richesse des contenus d'apprentissages abordés.

## La verbalisation, élément d'une culture pédagogique

La reconnaissance de cette pratique, en construction dans l'histoire de notre discipline depuis les années 1980, se solidifie cette fois dès le premier volet du programme<sup>3</sup>, et entre en cohérence avec un objectif plus global du développement des futurs citoyens que nous formons : « *En fait, tout le long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un **respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune**, d'autre part **une pensée personnelle en construction**, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte*<sup>4</sup>... »

Les ambitions sont ici clairement décrites, et notre attention se porte aussi sur le début de la phrase : « En fait ». Ce sont donc par des faits, des décisions, des actions, une organisation concrète que le professeur atteindra la maîtrise des compétences escomptées pour les élèves.

Le professeur s'attache, semaine après semaine, à ce que les élèves aient compris le sens et la fonction de la parole lors de la verbalisation. Les règles de son partage et du vivre ensemble y sont travaillées avec tact, l'affichage est soigné, le confort des participants et la disposition du groupe favorisent la concentration, et enfin, le dispositif de pratique plastique permet

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

4. *Ibidem*.

une diversité des productions. Cette diversité ménagera un effet de surprise et sollicitera des commentaires. L'accrochage peut lui aussi apporter une dimension évènementielle dans la classe, qui mobilise les élèves, si ses modalités sont renouvelées. Mais la verbalisation, bien qu'unique et précieuse n'est pas exceptionnelle, elle est indispensable et usuelle. Elle participe au rythme des séquences, elle est attendue.

Pour déclencher de la curiosité et obtenir des réactions, le professeur s'évertue à réunir ces nombreuses conditions. Cela nécessite patience et exigence.

On relève également dans le volet 1 des programmes « Pour que l'élève accepte des démarches où il tâtonne, prend des initiatives, se trompe et recommence, il est indispensable de créer **un climat de confiance**, dans lequel on peut questionner sans crainte et où disparaît la peur excessive de mal faire<sup>5</sup>. »

Il est donc bien question de la dimension relationnelle entre l'élève et les savoirs, mais aussi entre l'élève et sa réussite. Le professeur a donc un rôle précis à jouer lors de la verbalisation pour parvenir à cet objectif annoncé.

L'enseignant donne la parole à ses élèves pour qu'ils décrivent, analysent et partagent des expériences plastiques et mentales éprouvées. Elles s'inscrivent au cœur d'une situation d'enseignement ciselée en amont. La verbalisation doit être souple, mais ne s'improvise pas. Ces pratiques plastiques et langagières peuvent chacune se définir comme « *la rencontre entre une intention et une attention*<sup>6</sup> »

## De quelles paroles parle-t-on ?

On préférera plutôt convoquer une parole « vraie<sup>7</sup> » qu'une parole dite « convenue<sup>8</sup> ». La parole vraie sera une avancée de la pensée de l'élève, de ses ressentis, de sa mémoire, où celui-ci fait part d'une expérience personnelle. Elle répond généralement à une question ouverte. La parole convenue est plus souvent le résultat d'une question fermée, posée par le professeur, qui conduit à un réinvestissement de savoirs préalablement abordés. C'est une question dont le professeur connaît la réponse. L'échange en est donc moins fondé. Dans ce cas l'élève propose davantage la réponse attendue qu'il ne dévoile sa propre pensée.

Sur ce point, nous citerons ici des extraits, toujours d'actualité, des cahiers d'accompagnement des programmes de 1996-98<sup>9</sup> :

5. *Ibidem*.

6. In *L'art peut-il se passer de commentaire(s) ?*, Gérard Genette cité par Philippe Sabourdin (IA-IPR d'arts plastiques honoraire), Paris, Colloque au MAC/VAL du 25 mars 2006.

7. La parole vraie, c'est à dire celle « qui n'est pas du semblant » selon Jacques Lacan.

8. Qui résulte d'une convention. Déjà selon Averroès, philosophe arabe du 12<sup>ème</sup> siècle, « *une parole convenue ne relève pas du monde naturel de signifier, mais du monde instrumental ou bien artificiel* », in *Commentaires sur Aristote*, publiés en latin en 1595.

9. Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 publié au *BOEN* n° 25 du 20 juin 1996 ; arrêté du 26 décembre 1996 publié au *BOEN* n° 5 du 30 janvier 1997. Programmes et accompagnement, réédition juin 2002, CNDP.

« Le recours à l'oral en est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève – et non l'exposé du professeur – joue un rôle de premier plan ; il est indissociable de la pratique. Au niveau du cycle central, les temps de parole, moments où toute la classe est regroupée autour de la production pour en dégager des connaissances, peuvent être de durée variable : tantôt courts pour dégager une question, faire préciser la pensée, tantôt un peu plus importants pour permettre aux élèves d'approfondir le questionnement. Tout comme au niveau de classe précédent, la verbalisation n'a pas pour objet de faire par oral la correction des travaux un par un : il s'agit bien de faire énoncer ce qui est important. Les élèves doivent être capables, après une verbalisation sur un travail donné, de nommer ce qui était en jeu comme question dans le champ des arts plastiques à travers ce travail précis. Pendant la verbalisation, la parole est donnée le plus possible aux élèves et le professeur vérifie, à travers ce qui est dit, le degré de compréhension auquel sont arrivés les élèves. Le vocabulaire employé doit être juste : c'est une condition majeure de l'apprentissage de notions et de questions.

Lorsque les élèves s'engagent dans des projets individuels, des temps de regroupement de toute la classe avec verbalisation restent nécessaires pour que le groupe-classe bénéficie de la divergence des recherches et se familiarise avec une analyse critique et argumentée des productions d'autrui<sup>10</sup>.

Pour qu'advienne cette parole vraie nous savons qu'elle nécessite une écoute de grande qualité : bienveillante pour rassurer et encourager, fine pour repérer ce qui fera levier et orienter les élèves dans l'analyse de leurs travaux. Ainsi le professeur établit le climat de confiance, indiqué par les programmes, qui favorise la construction d'une pensée.

L'enseignant orchestre, relance, réclame de nommer ou de définir. Il invite à décrire pour identifier des phénomènes, des effets, des processus, valoriser les inventions, mais aussi pour mettre en mots le contenu des productions réalisées par les élèves, par la narration par exemple, crée des liens, ce qui le situe comme objet de travail et de réflexion et plus seulement comme un objet d'expression. Il sécurise la confrontation entre les intentions de « l'élève-auteur », et la réception par les spectateurs, qui ne sont autres que les élèves de la classe. Ainsi le travail de l'élève quitte sa gangue de pathos pour devenir un objet de travail lors de la séance : c'est une livraison sociale. La mise à distance physique du travail avec son auteur au moment de l'affichage procure une mise à distance psychique qui permet l'analyse critique et donc l'enseignement.

Parfois le professeur feint l'ignorance, il invite ainsi les élèves à expliciter (et non à s'expliquer), à donner des exemples, des références, à comparer, à contredire. Il conserve une posture et des questions ouvertes.

L'explicitation, contrairement à l'explication, selon Pierre Vermersch<sup>11</sup> :

« Vise à installer l'acteur (l'interviewé) dans une position de parole particulière où il sera plus tourné vers son « univers intérieur » que sur son environnement de travail.

Cette position d'évocation, appelée aussi « position de parole incarnée », est désignée ainsi parce qu'il est fait appel à la mémoire concrète (Gusdorf 1950) en créant les conditions d'une ré-émergence des éléments sensoriels (images, sons, ressentis corporels) de la situation passée ;

- C'est une technique de questionnement à visée de recherche mais également une aide à la prise de conscience. Elle s'oppose à l'explication en supprimant la question du pourquoi pour aller vers le comment du vécu de l'action. Elle permet ainsi à l'individu de s'exprimer en étant en contact avec lui-même. »

## Une organisation pratique pour mieux réfléchir

Souvent, en début de verbalisation, à la demande du professeur, les élèves ont rappelé la proposition de travail et les possibles contraintes données par l'enseignant ou les obstacles rencontrés. Ils sont libres de prendre la parole (ou de ne pas la prendre : dans ce cas le silence est éloquent : il faut donc en parler...). Les uns après les autres, sans s'interrompre, en levant le doigt dans les cinq premières minutes, et une fois l'écoute installée, ils interviennent spontanément. C'est une organisation à acquérir très vite, dès le début d'un cycle (3 et 4), au début de chaque année scolaire, dès le mois de septembre... On apprend aussi à se déplacer calmement, à se réunir, à soumettre son travail aux regards des autres, à s'écouter, à organiser ses interventions en fonction de la dynamique générale de l'échange. On apprend à mémoriser son commentaire, à attendre son tour pour parler. On découvre que tous les élèves n'ont pas tous la même perception du sujet ou du travail soumis à l'observation. C'est une grande découverte. Le professeur reprend les dispersions, fait remarquer les redondances ou les manquements aux règles : « on l'a déjà dit », « oui, c'est bien, mais pour l'instant on parle d'autre chose, garde cette remarque pour tout à l'heure, on y reviendra. ». Il structure le groupe pour assurer équité et respect des expressions orales. Il structure également les contenus pour ne rien perdre de la pluralité des apports, mais dans un souci permanent de clarification et d'exhaustivité.

L'anonymat des productions rassemblées délie les langues et renvoie l'élève du travail désigné aux effets immédiats et inattendus de sa production. Il ne se manifeste souvent que lorsque des précisions s'avèrent indispensables, durant ou après analyse collective. C'est aussi un jeu à instaurer : voir si les intentions de l'auteur seront perçues telles qu'il le désirait par le groupe, cerner les écarts, en déterminer les causes et les effets. C'est aussi apprendre à communiquer : se sentir responsable de ce qu'on donne à voir.

Des travaux anonymes sur un mur ou une table, sans numérotation, sans classement, exposés (dans les deux sens du terme), appellent inévitablement une énonciation. La description nécessaire pour les désigner entraîne une exigence verbale immédiate chez l'élève souhaitant attirer l'attention sur un travail en particulier. Cette étape descriptive, spontanée, apporte des terminologies souvent très signifiantes, bien que parfois inexactes. Elle provoque des réactions ou des rebondissements. Le professeur peut alors reprendre un terme particulièrement symptomatique, mal choisi ou polémique, l'interroger avec les élèves et en trouver un plus spécifique et approprié.

L'élève auteur intervient aussi comme révélateur, il détient le secret de ses intentions, il accompagne par ses mots la livraison de son travail et prend ainsi une triple distance critique, c'est l'explicitation<sup>12</sup> :

- Face à l'affichage, il porte un regard comparatif de son travail parmi les travaux de ses camarades.
- Il mesure le résultat obtenu d'après ses objectifs, il change ainsi les mots de la demande en objet (produit de son cheminement) et en sonde l'impact social.
- À partir de son travail, il formule à son tour des mots, il relate son expérience et ses intentions, enrichies par les écarts perçus.

La mise en verbe de toute pensée dégage une ambivalence : par l'exigence de la formulation on prend à la fois le risque d'un appauvrissement des émotions sensibles vécues lors de l'expérience<sup>13</sup>, mais on sait aussi que l'on pense en parlant<sup>14</sup>, la parole déclenche la pensée. Une part d'indicible persiste dans la perception d'un objet artistique. C'est un langage en soi, et ne peut être traduit en totalité. Le professeur accepte donc la frustration que tout ne soit pas dit sur un travail d'élève ou à propos d'une œuvre. Le temps accordé à notre enseignement dans l'emploi hebdomadaire des élèves nous oblige aussi à ce renoncement, tout comme la nécessité de donner du rythme aux séances et de ne pas démobiler les élèves.

L'élève prend donc appui sur les mots du professeur et la totalité du dispositif pour mettre en œuvre une pensée, un sens ; il les transforme en gestes (dessin, composition, etc.), en observe les effets, se laisse guider par les opportunités ou les accidents qu'il rencontre ; et il poursuit le processus par une remise en verbe de ses cheminements sensoriels et sensibles lors de la verbalisation. Celle-ci met donc à jour une partie de la structure et des finalités du projet de l'élève. Le passage par l'écrit n'est pas plus aisé ou plus fiable, l'élève y retrouve les difficultés de la forme qui en brident le fond. Les inégalités sociales et scolaires y réapparaissent. On ne retient pas tout ce qu'on écrit, mais on retient bien les rencontres.

## Rappels des attendus des programmes d'arts plastiques relativement aux compétences développées lors des temps d'échanges oraux

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

*Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.*

*Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.*

*Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.*

*Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.*

**Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art**

*Prendre part au débat suscité par le fait artistique<sup>15</sup>. »*

13. *La parole*, Georges Gusdorf, 1952 : « Tout langage a par constitution la valeur de dénominateur commun. Parler, c'est donc s'écarter de soi pour se confondre avec tous. »

14. *Discours sur l'origine des inégalités*, Jean-Jacques Rousseau, 1755 : « Qu'on songe de combien d'idées nous sommes redevables à l'usage de la parole. »

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



**Relevons à ce sujet ce que préconisent les programmes d'autres disciplines, car elles concernent les mêmes élèves.**

Nous savons combien la dextérité orale est un gage de réussite pour l'avenir des élèves. Toutes les disciplines y contribuent donc à leur façon, nous en avons sélectionné quelques exemples :

- **Compétences langagières, apprentissage des langues vivantes étrangères** : « réagir et dialoguer. » La notion de réaction est à relever, elle s'associe à une spontanéité stimulée par les aptitudes au dialogue (et inversement). Elles s'inscrivent donc aussi dans cette approche ouverte de la parole de l'élève, de l'utilité d'échanger pour s'enrichir et partager. Seule une certaine liberté d'expression favorise la réaction dont il est question. Le dialogue par définition s'instaure davantage dans un échange circonscrit entre deux partenaires que dans un collectif.
- **Histoire et géographie** : « *compétences travaillées : coopérer et mutualiser : Discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix.* ». L'accent est mis sur des compétences individuelles à acquérir au sein d'un groupe. Elles développent opinions et partis-pris de l'élève dans un jeu de langage qui convoque opinions, savoirs et éloquence. « Discuter » recouvre le sens de débattre, agiter<sup>16</sup>. « Expliquer » vise à faire connaître, comprendre nettement en développant<sup>17</sup> (ce qui n'est pas aisé en arts où tout n'est pas dicible...). « Confronter » trouve sa racine dans le mot « front » et sous-tend l'éventualité d'une opposition, et d'une comparaison d'affirmations<sup>18</sup>. Les enjeux de la verbalisation en arts plastiques ne visent donc pas les mêmes objectifs, mais ce travail oral effectué en histoire et géographie viendra étayer les échanges entre élèves, et les animera.
- **Éducation physique et sportive** : « *Compétences travaillées : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps. Verbaliser les émotions et sensations ressenties. Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne. S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique, attendus de fin de cycle, compétences visées pendant le cycle. Élaborer et réaliser, seul ou à plusieurs, un projet artistique et/ou acrobatique pour provoquer une émotion du public.* » On remarque que l'expression verbale est ici aussi étroitement mise en perspective par une pratique d'invention et d'expression. La notion de verbalisation est présente. Elle est abordée dans l'objectif principal de l'identification et la formulation des émotions ou sensations. C'est le cas aussi pour le cours d'arts plastiques, mais ce n'en est pas le seul enjeu. La prise en compte de la perception du spectateur (« pour provoquer une émotion du public ») recoupe très explicitement nos intentions en arts plastiques. Nous ne sommes donc pas seuls à travailler toutes ces compétences.

16. Définition du dictionnaire Petit Robert

17. Idem note 16

18. Idem note 16



## Une verbalisation en 6<sup>e</sup>

Pour appuyer notre propos, et par souci de pragmatisme, nous présentons une situation de cours illustrée de quelques travaux. Nous y joignons des extraits de paroles d'élèves enregistrées au cours de la verbalisation.

À partir de cette situation d'apprentissage, il s'agissait de sonder les ressources didactiques de la verbalisation et son caractère indispensable aux acquisitions en arts plastiques. En imposant des moyens restrictifs, la verbalisation promettait d'être dense, et ménagerait assurément surprises et débats. Elle a donc été façonnée autour d'une situation problème, convoquant volontairement des interventions d'ordre minimalistes pour les élèves.

### Le contexte de la séquence

Soit un mouvement artistique qui fait encore débat aujourd'hui dans l'opinion commune et dans les représentations des élèves : le minimalisme. La notion de débat peut faire partie du temps de la verbalisation et n'exclut pas l'explicitation, l'argumentation, le récit, la mutualisation... Le professeur a saisi le potentiel et l'exigence plastique de ce mouvement artistique pour faire créer ses élèves, et les mettre sur la voie d'une démarche qu'ils comprendront davantage une fois qu'ils l'auront déduite et actionnée.

Pour bâtir son cours, le professeur retenait une citation de Carl André<sup>19</sup> : « *Minimal pour moi signifie la plus grande économie pour atteindre la plus grande fin.* » L'objectif qu'elle dépeint est ardu théoriquement et plastiquement. Elle présage d'un questionnement ambitieux à proposer aux élèves, elle contourne les évidences. Dans cette logique le professeur dégagait l'intérêt **d'une opposition entre le format et l'outil qui inciterait à une prise en compte de l'espace du support en tant qu'espace de représentation**. Les dessins de François Morellet ou les peintures de Barnett Newman montrent en quoi la dimension indicielle de la ligne donne force à l'espace qu'elle traverse et réciproquement.

Les élèves ne disposaient que d'un feutre fin noir pour travailler.

En revanche, le format était de 50 x 50 cm, ce qui est assez grand pour des « petits » élèves de 6<sup>e</sup>.

La forme était carrée.

### Des « défis » didactiques

Le premier défi didactique étant de sensibiliser les élèves à l'utilisation de l'espace de réserve comme d'un matériau plastique à part entière (Tapiès, Twombly), on attendait que cette utilisation engage une recherche pour que vides et pleins dialoguent (*Le Chien de Francisco de Goya*, qu'elle tente d'exploiter toute la surface du support bien que son outil soit graphique (Franck Stella ou Agnès Martin), qu'elle explore la surface dans une composition faite de directions, de rythmes et d'énergies (Richard Long), d'équilibres et de déséquilibres (El Lissitzky) et qu'elle découvre ainsi l'importance du vide autant que du plein comme nous l'enseigne François Cheng.<sup>20</sup>

L'autre défi concernait davantage le professeur : la fertilité de la verbalisation, la solidité de ses enseignements. On pouvait imaginer que des travaux mettant en œuvre une pratique minimale déclencheraient pluralité des regards et interprétations diverses. La finesse des analyses et l'émergence de concepts sont donc attendues pour donner sens aux pratiques d'artistes. Une verbalisation ratée aurait pour effet d'obtenir le contraire de l'effet visé : une cristallisation de clichés dépréciatifs.

## La fiche de préparation du professeur

Un exemple de choix, de définitions d'objectifs, de compétences associées, d'observables pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

### Niveau 6<sup>e</sup>

#### Fiche de préparation

**Demande faite aux élèves** : « C'est tout petit, mais ça prend toute la place ! »

**Contrainte fixée par l'enseignant** : en faire le moins possible !

**Consignes** : support papier blanc format carré de 50 x 50 centimètres, feutre fin noir.

**Temps de la pratique** : 25 minutes.

**Affichage et verbalisation** : 25 minutes.

**Objectifs et notions d'apprentissage visés (composantes plasticiennes, théoriques et culturelles)** : entrer dans une logique minimaliste<sup>21</sup> et la comprendre : Utiliser la réserve et les ressources spatiales du support. Se saisir de la réserve et de l'espace bidimensionnel comme matériau. Composer. Dessiner de manière figurative ou abstraite, mettre en œuvre la notion d'indice. Interroger le vide et le plein.

#### Ancrage aux programmes du cycle 3 :

**La narration visuelle** : mise en œuvre, en deux et trois dimensions, de principes d'organisation et d'agencements plastiques explicites pour raconter ou témoigner ; productions plastiques exprimant l'espace et le temps.

Rôle du rapport d'échelle.

**La ressemblance** : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation.

Recherche d'imitation, d'accentuation ou d'interprétation, d'éloignement des caractéristiques du réel dans une représentation, le surgissement d'autre chose...

**Mots clefs attendus (ou soufflés) en verbalisation** : vide, plein, rien, absence/présence, grand, petit, vaste, microscopique, indice, all over, hors champ, espace, diviser, organiser, composer, visible, relié, invisible, virtuel, homogène, ensemble, hétérogène, espace séparé, espace matériel/immatériel, représenté/suggéré, minimal/maximal, matériau, réserve, échelle.

**Questions préparées pour la verbalisation** : C'est quoi tout ce vide ? C'est du rien ? Qu'est-ce qui est présent, mais invisible ? Est-ce figuratif ou abstrait ? Où commence cet espace et où se termine-t-il dans ce travail ? Quelles sont les limites ? Qu'est-ce qui relie ? À quoi sert cette ligne ? Les personnages sont-ils ensemble ou séparés ? Où est le fond ? Où est la forme ? Le blanc du papier a-t-il un rôle ? Le support est-il grand ou petit ? Quelles sont les différences de perception entre les supports ? Pourquoi certains semblent grands quand d'autres semblent petits alors qu'ils ont tous le même format ? Le dessin s'arrête-t-il à la limite du support ?

#### **Références artistiques :**

*Le Chien*, Francisco de Goya Madrid, 1820-1823, 131,5 x 79, 5 cm, huile sur plâtre transférée sur toile. Musée du Prado, Madrid, Espagne.

*La cascade de Mingxianquan et le mont Hutouyan*, Shitao, 17<sup>e</sup> siècle, 20 x 26 cm, rouleau portatif, encre et couleur sur papier. Sen-oku Hakuko Kan (Sumitomo Collection), Kyoto.

*Superposition et transparence - Carré derrière 0°-90° - Carré devant 20°-110°*, François Morellet, 1980, 256,5 x 363 cm, peinture acrylique sur deux toiles superposées. MNAM, Paris.

*Más o Menos*, Franck Stella, 1964, 300 x 418 cm, poudre métallique dans émulsion acrylique sur toile. Centre Georges Pompidou, Paris.

*Voice of Fire*, Barnett Newman, 1967, 540 cm x 240 cm, acrylique sur toile. The Barnett Newman Foundation, New York.

**Évaluation** : compétences et savoirs associés pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

#### **Domaines des compétences artistiques pratiques et réflexives :**

Où en est l'élève dans l'utilisation de tout le temps imparti pour pratiquer ?

Dans quelle mesure s'est-il impliqué dans un travail personnel ?

En quoi a-t-il tenté de répondre à la spécificité du sujet en respectant consignes et contrainte ?

A-t-il mis en place une pratique qui fait sens, spécifique aux contenus : résoudre en composant le paradoxe d'occuper tout l'espace du support en représentant quelque chose de « tout petit » ?

### Domaine des compétences artistiques méthodologiques et comportementales :

Dans quelle mesure et par quels moyens l'élève cherche-t-il à économiser son geste, comme réclamé par la contrainte, et pour cela a fait des choix stratégiques, graphiques ou spatiaux ?

Est-il capable de verbaliser ses choix, de les mettre en relation ?

### Domaine des compétences artistiques culturelles et sociales :

Figuratifs ou abstraits, narratifs ou graphiques, il a cherché et trouvé des moyens adaptés pour représenter, il en a optimisé le résultat avec exigence au regard du temps imparti ?

### Prolongements possibles :

Travail en trois dimensions, installations, composition dans l'espace de la classe, développer l'exploitation d'un indice plastique, liens invisibles (Gestalt) ?

## Déroulement du cours

Nous décrivons ici brièvement les modalités de la pratique et de la mise en place de la verbalisation.

Au début, certains élèves ont protesté un peu, se décourageant devant la difficulté, nombreux étaient ceux qui firent plusieurs essais, la concentration fut progressive, les élèves se frottaient à la difficulté, cherchaient des solutions, s'en amusaient. Le professeur devait encourager, rassurer, mais n'expliquait rien de plus que la demande initiale qu'il répétait. Il était présent, mais discret, ne donnait pas d'exemple. Il rappelait la contrainte à plusieurs reprises (l'essentiel du dispositif figurait au tableau). Il disait que « *Si, c'est possible. Qu'il faut chercher des idées, des solutions* ». Le professeur répondait aux questions par d'autres questions ou affirmait qu'il ne savait pas. Il avertissait les élèves lorsqu'il ne restait plus que cinq minutes afin qu'ils achèvent le travail dans le temps imparti.

Les travaux étaient accrochés au mur vingt-cinq minutes plus tard. Les élèves en ayant réalisé plusieurs pouvaient en présenter deux maximum, qu'ils choisissaient eux-mêmes. Les élèves s'installaient, ils étaient tous assis autour de l'espace d'affichage sur des chaises et des tables. Le professeur se plaçait face à eux, sur le même plan que les travaux, afin de pouvoir circuler et pointer ceux dont on parlerait et aider ainsi chacun à suivre le fil des échanges. Les travaux ci-dessous présentés ne sont pas ceux qui auraient pu être désignés comme les meilleurs. Ils ont été choisis, car ils témoignaient souvent d'une « famille de réponses », et parce qu'ils ont porté activement la verbalisation vers les objectifs visés.

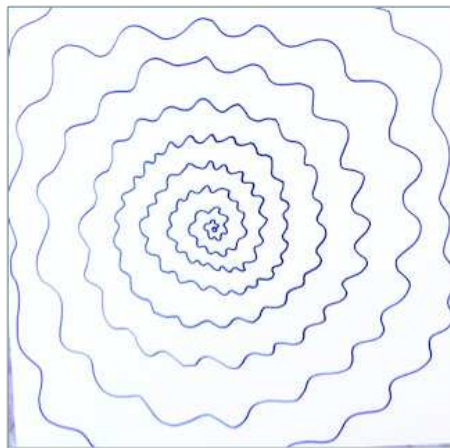
## Des travaux à la verbalisation : simplicité apparente et notions complexes

### Initier le travail de verbalisation

Les doigts se lèvent, le professeur a demandé un rappel de la demande et de la contrainte, il n'a pas le temps de formuler une question : les élèves commencent parfois pour se rassurer, à désigner les travaux qui leur semblent ne pas répondre à la demande :

Retrouvez Éduscol sur





**Un élève montre un travail :** « Celui avec la grosse spirale noire, là-bas, c'est pas tout petit ça devient énorme ! »

**L'élève auteur répond :** « C'ÉTAIT tout petit, mais ENSUITE ça a pris toute la place ! »

On remarque que cette question sur la temporalité est fortement présente dans les questions de composition. Ainsi Olivier Debré déclare : « Mais la peinture qui introduit la vie mêle la notion de temps à la notion d'espace, car la vie se développe à la fois dans le temps et dans l'espace. En fait la peinture n'est que du temps devenu espace<sup>22</sup>. »

Dans l'objectif de creuser l'intérêt de la remarque de l'élève et de l'articuler avec la pensée de Debré, le professeur relance ses élèves avec quelques questions :

**Le professeur :** « Que s'est-il donc passé entre le début et la fin de l'action ? »

**Les élèves :** « Antonio a dessiné. La spirale s'est agrandie, du temps s'est écoulé. »

**Le professeur :** « À part la spirale qu'y a-t-il donc d'autre à voir dans ce travail ? »

**Les élèves :** « Le temps qu'Antonio a pris pour tout remplir. Le temps. On voit que c'est grand. »

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

**Les élèves :** « Oui, comme dans la spirale d'Antonio ! Et dans la quatrième dimension ! Et Einstein ! »

**Le professeur :** « Qu'est-ce que ça apporte au dessin d'Antonio tout ce temps dans l'espace ? »

**Les élèves :** « C'est plus vivant ! Ça bouge ! »

## La narration comme palier de conceptualisation : Le travail de Boris



**Élève 1** : « Pour que ça prenne toute la place, il ne faut pas forcément faire une grosse chose. »

**Élève 2** : « Celui-là, là-bas (travail de Boris), où il n'y a que des tout petits bonshommes tout seuls dans la grande feuille. Ils sont séparés, mais ils sont quand même ensemble. »

**Élève 3** : « Parce qu'ils ne sont que deux sur une grande feuille. »

Les notions complexes d'espace du support, de vide, de non peint, sont ici effleurées très simplement. Les interventions orales, souvent débridées en 6<sup>e</sup>, permettent un ciblage assez rapide, mais il faut que les élèves aient compris le temps de verbalisation comme une recherche collective des effets de l'incitation pour en dégager les contenus.

**Boris** : « Mes bonshommes ne savent pas où aller. Je les ai séparés pour qu'ils soient perdus dans le vide. »

L'élève commence par un élément narratif ayant motivé son choix. Cette narration devient élément plastique puisqu'elle inclut la notion de probabilité de mouvement, d'itinéraire, d'aléatoire. La volonté de « séparation » articule la narration à une réflexion sur la composition plastique. Autant de pistes en si peu de mots qui peuvent être exploitées ensuite par le professeur.

L'élève poursuit et justifie. C'est le second degré d'analyse juste après la description :

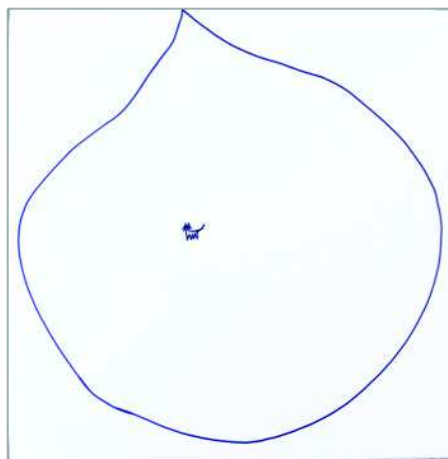
**Boris** : « Si je les avais regroupés, ils auraient pris plus de place, on aurait moins senti le vide et on n'aurait pas eu besoin d'une grande feuille autour d'eux. »

Ici l'élève perçoit des rapports d'échelle internes à l'espace en représentation, et au-delà, cerne la notion même d'espace suggéré.

**Boris** : « Ils sont face à face, mais ne peuvent pas se parler parce qu'ils sont trop loin. Ils savent juste qu'ils ne sont pas tous seuls. »

C'est le troisième degré de la verbalisation : une piste émane de la parole du côté de la psychologie et de la philosophie, même modestement. Un stade sémantique complexe point sous une apparence narrative. Nous devons lui prêter une oreille attentive. Barnett Newman pose la problématique : « *L'espace se situe-t-il dans les yeux des personnes qui se parlent, où entre le regard qu'elles échangent quand elles se répondent*<sup>23</sup> ? » Des problèmes se sont posés et Boris les a résolus. Ils l'ont peut-être conduit à l'expression plastique de ce qui serait pour lui une angoisse psychique. On ne le sait pas, ce n'est pas l'objet de notre travail. Une « recherche » + une « histoire », n'est-ce pas cela aussi l'artistique ?

### Le travail de Mathilde et les échelles



La recherche d'une résolution conceptuelle par des moyens figuratifs est ce qui se présente spontanément à Mathilde (10 ans), l'entrée est également narrative, mais plus onirique :

**Mathilde** : « C'est comme si c'était un chat minuscule qu'on voyait grossi par une goutte d'eau elle-même grossie. Alors, soit le chat est microscopique, soit c'est une goutte d'eau qui au lieu de faire grossir, ferait rétrécir les choses. »

**Élève 4** : « Pourquoi tu n'as pas dessiné un chat normal ? Ça peut être petit un chat. »

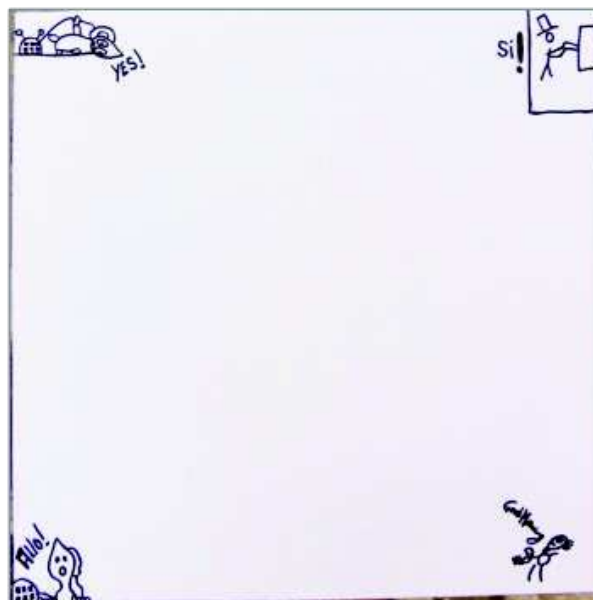
**Mathilde** : « Un chat dessiné à taille normale aurait pris toute la place sur la feuille, mais, dessiné en petit, le vide blanc montre une différence. »

**Élève 5** : « Oui, et la goutte, c'est du lait ! »

De quelle différence parle Mathilde ? Entre quoi et quoi ? C'est imprécis, mal formulé, mais cette élève a prononcé le mot « différence ». La différence, comme composante (ici, l'échelle), hiérarchise les espaces, elle est au centre de toute organisation plastique, mais aussi sociale et politique. Elle participe de notre perception du monde. Bien des éléments sont ressentis, comme en témoigne la précision « le vide blanc » : le vide n'est plus « rien » pour l'élève. Le blanc n'est plus vide puisqu'il est rempli de blanc, et de vide ! Les précisions apportées par cette élève sur son travail attestent de ses observations sur la perception des masses, des échelles, des surfaces à travers l'extrême simplicité graphique de son travail, et cela sans doute grâce à la verbalisation. Cette précision devient alors un concept plus qu'une fantaisie narrative.

La parole de l'élève doublant sa production, ouvre un espace entre magie et poésie. L'exclamation de l'élève 5, humoristique, s'inscrit dans la perspective des ressources poétiques de la représentation et de la démarche. Bien que fantaisiste, le dessin semble maintenant cohérent pour le groupe.

### Le travail de Yoann et le temps de l'explicitation



Une demande qui pose problème, des contraintes ciselées, c'est un défi à relever. La crainte d'échouer ou l'excitation de réussir favorise d'emblée la prise de parole. Il y a cependant le travail de Yoann : sa parole escorte le travail, elle s'y fond. La réflexion entretenue au cours de la pratique ira suffisamment bon train pour que les distances soient prises :

**Yoann** : « *Ce sont des bonshommes qui se parlent entre eux. J'ai fait plusieurs langues pour les éloigner encore plus. Anglais, français, espagnol, américain. Ils ne sont pas dans le même pays et pourtant ils sont sur la même feuille...* »

On constate qu'une fois de plus, les productions des élèves donnent le jour à l'expression d'une pensée critique, faisant intervenir des sujets engagés dans notre actualité (solidarité mondialisation...), et qu'il nous revient de le faire clairement émerger pour l'enseigner.

Retrouvez Éduscol sur





**Yoann observe** : « Ces bonshommes prennent même plus de place que ça car les fils du téléphone passent à l'extérieur de la feuille. »

Nous sommes passés de la notion d'espace littéral à la notion d'espace suggéré, en deux phrases.

**Yoann explicite** : « Si j'avais eu une petite feuille, ils n'avaient plus besoin de téléphone, ils se parlaient normalement face à face. Mais comme ils sont quand même sur le même support, je les ai fait se regarder. Ils se penchent pour voir l'autre qui est trop loin. Sauf celui qui est en haut à droite, qui est enfermé dans une cabine téléphonique. »

Entre humour et distorsions, ce travail (production + parole) fait preuve d'une prise de conscience de ses contenus plastiques et de son rayonnement sémantique.

### Le travail de Sandra où l'affirmation d'une abstraction résulte de la dimension formative du temps de verbalisation



Le travail de Sandra s'articule lui aussi autour d'une distorsion, mais plus éloignée de la narration figurative :

**Des élèves** : « Ce sont des poussières ! Non des poils de mon bras ! On dirait que ça brille ! »

**Le professeur** invite Sandra à s'exprimer. **Elle dit** : « J'ai fait des petits traits qui se répètent à l'infini, et cela pourrait continuer en dehors de la feuille sur des mètres et des mètres. C'est un morceau d'un endroit qui pourrait être fait de plein de petits morceaux comme celui-ci. »

**Un élève** : « C'est aussi comme un petit bout de peau, en gros plan, avec des poils. »

**Sandra** : « Oui, moi j'avais pensé à du tissu ou quelque chose comme ça, mais ça revient au même. Moi je voulais juste faire le plus petit possible, mais que ça prenne toute la place. »

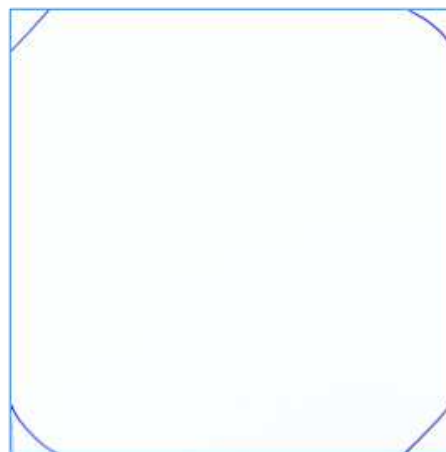
C'est la représentation du monumental et du microscopique réunis. L'introduction vers un monde fictif, mais pourtant bien matériel, réel objet, témoin, fragment. À l'affichage des travaux, Sandra s'est manifestement rendue compte, grâce aux réactions des autres élèves, et peut-être aussi au travail de Mathilde qui a été préalablement observé, que le sien entrait également en concordance avec la vision microscopique, et le fragment. Elle a donc assimilé la polysémie de son image, conservant son objectif initial. Ce fut sans aucun doute un exercice difficile entre la surface et l'enveloppe, l'immensité et l'intimité. Son cheminement est subtil et remarquable, mais cette élève aura également le sentiment d'avoir « inventé » la force plastique du all-over ; diversifiant ainsi les contenus mêmes du cours et les acquisitions individuelles. Le professeur en prend note et ne manquera pas de préparer une séance de travail autour d'une œuvre all-over.

### Nicolas expose et s'expose

La verbalisation, c'est être soi parmi plusieurs « autres », (et non parmi « les autres »). La prise de parole soulève donc également la question de l'attitude de l'élève, car on ne parle pas qu'avec la bouche, mais avec tout son corps. Le professeur est donc attentif aux postures physiques et sociales des individus du groupe qui sont signifiantes : aparté, bavardages, langage non verbal (haussement de sourcil, étonnement, déception, désapprobation, fatigue...). L'animation de ce temps d'oral tient compte de tous ces signes.

Certains élèves peuvent se rendre visibles, attirent l'attention, prennent excessivement la parole en ignorant la notion de partage du temps de parole, parfois une émotion est difficilement surmontée et déclenche un comportement provoquant, d'autres sont plutôt en retrait : prendre la parole en groupe c'est aussi se mettre en représentation.

Nicolas, habituellement peu discret se montre aujourd'hui mi-modeste, mi-provocateur. Il intervient à la demande générale :



**Nicolas** : « *J'ai pas fait grand-chose, juste quatre traits qui cadrent, comme pour accrocher des photos, sauf qu'il n'y a rien, alors on se demande ce qu'il pourrait bien y avoir là.* »

Il commence à parler de son travail par ce qui serait *a priori* une dénégation. Par son entrée en matière, il annonce qu'il a perçu (et qu'il s'y est préparé) l'importance de ce qu'il allait en dire. C'est un acquis disciplinaire : l'élève s'est risqué à proposer un travail minimal, qui s'appuie sur quelques éléments essentiels qui lui semblent suffisamment porteurs pour constituer un travail présentable. Il est en confiance. Les élèves dans leur ensemble semblent satisfaits de l'explicitation de Nicolas, ils y voient du sens.

Mais le professeur est un peu décontenancé. La quantité de travail est discrète *a priori*. Il se rappelle que la notion de présence-absence est une problématique souvent posée dans le champ artistique, et qu'il a dans sa demande encouragé les élèves à la plus grande économie. Puis l'objectif était bien de découvrir les ressources du « *Less is more* », non ?...

**Élève 6** : « *Mais si je me recule, je vois une grosse boule qui ne rentre pas en entier car la feuille est trop petite. On en voit juste la limite dans les coins.* »

Encore un glissement de sens et de représentation qui se révèle à « l'élève-auteur » grâce à la mise à distance physique et critique de l'affichage. L'image se complexifie, prend de l'épaisseur.

**Élève 7** : « *Je trouve que les angles forment des flèches qui montrent que la feuille voudrait être plus grande qu'elle n'est. Elle s'étire aux quatre coins.* »

**Le professeur** : « *Nicolas penses-tu toujours que tu n'as "pas fait grand-chose" ?* »

**Nicolas** : « *C'est vrai, j'ai réfléchi avant. J'ai essayé plusieurs traits, mais je n'avais pas vu tout cela.* »

Une expérience active pour les élèves qui observent pendant qu'ils parlent, le travail se charge, les concepts se précisent, ils se chevauchent, ils surgissent du geste physique et révèlent les opérations mentales de son auteur. Notons donc que dans ce « j'ai pas fait grand-chose », on retrouve une dialectique de chercheur : elle n'est pas sans évoquer celle de Daniel Arasse dans son titre « *On n'y voit rien*<sup>24</sup> » où il nous montre tout.

Les travaux ont fait parler d'eux, les élèves les ont interrogés. La verbalisation sera suivie d'un temps de travail sur les références artistiques. Elles prolongeront leurs découvertes, elles valoriseront leurs pratiques, elles lèveront les doutes.

« *J'ai pas fait grand-chose* » est en réalité signifiant. La justesse du geste est mise à jour au fil des interventions verbales. La verbalisation est un faisceau d'exigences sous tous rapports : la production et la parole simultanément guides et supports.

## Conclusion

Les exemples choisis ici proviennent d'une situation de cours habituelle, dans la plus grande économie des moyens. Elle tentait de faire émerger les ressources conceptuelles, plastiques, verbales et transitives des élèves en sixième, ainsi que les ressources de la verbalisation. Les productions des élèves sont aussi radicales que l'était la proposition du professeur, ce fut néanmoins l'ouverture d'un nouveau champ d'exploration pratique qui se joint heureusement à un ensemble varié d'autres médiums, supports, formats, notions et modèle didactique...

Travailler en proposant une situation ouverte qui présente un problème à résoudre par l'élève, construire une verbalisation exigeante où les élèves s'impliquent, c'est favoriser l'autonomie des pratiques et de la pensée. Le professeur soutient la parole des élèves pour obtenir regards et langage soutenus.

Le travail de l'élève n'est plus seulement sa production, c'est celle-ci jointe à sa parole, et le professeur en tiendra compte dans son évaluation sommative. La verbalisation sous une apparence parfois informelle met en œuvre en réalité une grande dextérité pour tous les participants du jeu pédagogique. Elle concourt à la maîtrise des apprentissages disciplinaires, elle participe à l'objectif commun à tous de la maîtrise de la langue et de la formation du futur citoyen.

Retrouvez Éduscol sur



## ➤ ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

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

Cette ressource présente quelques jalons, pour les situations d'apprentissage et à partir des capacités des élèves, afin d'aborder l'observation, la description, l'analyse, l'interprétation des œuvres d'art, précisément au moyen de leurs images (reproductions) dans l'enseignement des arts plastiques.

Cette ressource actualise un document diffusé en 2011. Dans le cadre de l'accompagnement des nouveaux programmes, elle la décompose en deux documents : l'un intitulé « Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ? » porte sur les apports de l'analyse d'œuvre aux élèves (qui est une des manières de cultiver l'exercice de l'éducation du regard), et celui-ci permettant d'identifier (quasiment du point de vue de l'élève) par quelles approches il est possible de lui apprendre à comprendre une œuvre d'art au-delà de sa reproduction « photographique ».

## Extraits des programmes

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques.

Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune.

[...]

### Compétences travaillées

[...]

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

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
- Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.
- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.
- Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt.
- Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique.
- Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre.
- Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.
- Prendre part au débat suscité par le fait artistique<sup>1</sup>. »

## Sommaire

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

## Introduction

L'expression « éducation du regard » traverse la littérature de l'éducation artistique et culturelle. Elle engage particulièrement l'image, donc certaines conceptions de « l'éducation à l'image » qui est elle-même souvent revendiquée ou assurée par telle ou telle discipline scolaire, tel ou tel dispositif éducatif. Si porter un regard informé (éduqué) sur le monde (sensible) ne se réduit pas à savoir voir des images, apprendre à regarder les pratiques sensibles que sont les œuvres d'art passe principalement à l'École par l'image des œuvres, donc à partir de leurs reproductions « photographiques ». Ce qui en soi est une situation à réfléchir, du moins si – comme en arts plastiques – on est attaché à être attentif au fait que l'image d'une œuvre n'est pas l'œuvre.

Retrouvez Éduscol sur



1. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015

Nous rappelons sur ce point des extraits des cahiers d'accompagnement des programmes d'arts plastiques de 1996-98 :

« **Le professeur doit faire comprendre à l'élève que l'œuvre ne peut se réduire à l'image de l'œuvre.** La prise de conscience de l'écart entre l'image de l'œuvre et l'œuvre elle-même passe prioritairement par le contact direct avec les œuvres ; ceci ne peut être effectif que dans le cadre d'une visite d'exposition ou de musée. En effet, la reproduction de l'œuvre ne peut suffire pour en appréhender la complexité, même si le repérage de quelques indices sur le document photographique permet parfois d'en identifier quelques constituants matériels<sup>2</sup>. »  
[...]

« Une reproduction, même la plus fidèle, est toujours une interprétation de l'œuvre. Pour mesurer cette interprétation, il faut, bien sûr, inviter les élèves à fréquenter le plus possible les musées. Le contact direct avec les œuvres peut être l'occasion de comparer l'original et ses diverses reproductions. Il est recommandé de préciser la caractéristique de l'œuvre à chaque présentation de sa reproduction<sup>3</sup>. »  
[...]

« Dans la mesure où l'image de reproduction prend le relais de l'œuvre, le professeur veille à ce que sa qualité, c'est-à-dire la fidélité de son rapport à l'œuvre, soit irréprochable<sup>4</sup>. »

L'éducation du regard est en travail à chaque instant dans l'enseignement des arts plastiques, dans diverses dimensions qui la forment et la structurent par les apports de l'artistique, qui l'enrichissent de multiples approches et d'expériences : à partir des pratiques sensibles des élèves, par la découverte des œuvres d'art dans une diversité de domaines, dans une interaction constante entre les composantes plasticiennes, théoriques et culturelles de la formation, dans une des contributions spécifiques des arts plastiques à l'enseignement de l'histoire des arts (notamment en matière de méthodes et de compétences apportées aux élèves pour passer des perceptions sensibles au recul réflexif, pour aller au-delà de la description vers l'analyse et l'interprétation des faits artistiques).

Dans l'enseignement des arts plastiques, des images d'œuvres d'art sont régulièrement présentées aux élèves. Elles contribuent ainsi à l'élargissement de leurs représentations de l'idée d'œuvre d'art, soutenant l'ouverture sur la pluralité des pratiques artistiques, ancrant les acquis visés de culture artistique sur la réception des œuvres, à partir de leur image présentées dans la classe.

Ces images d'œuvres, si elles sont le plus souvent projetées pour favoriser le regard collectif et l'interaction des analyses et des partages entre élèves suscités par les questions que portent les œuvres, peuvent être également produites sur des supports de natures variées, dans des usages individuels ou collectifs, utilisées dans des intentions pédagogiques diverses au service de la formation artistique.

Encore convient-il de penser la relation de l'élève à ces ressources documentaires (les images d'œuvres) et de l'équiper de quelques points de méthode pour lui apprendre à les observer, à y repérer des informations, en déduire des éléments d'analyse. C'est ce que proposent ces fiches, sans exhaustivité.

2. Cahier d'accompagnement des programmes et arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6<sup>e</sup> des collèges, arrêté du 26 décembre 1996 relatif aux classes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

3. *Ibidem.*

4. *Ibidem.*

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

Ces trois fiches n'ouvrent pas sur l'exhaustivité des questions. Elles sont des échantillons des questions possibles pour structurer une analyse en classe au départ de la réflexion de l'élève.

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

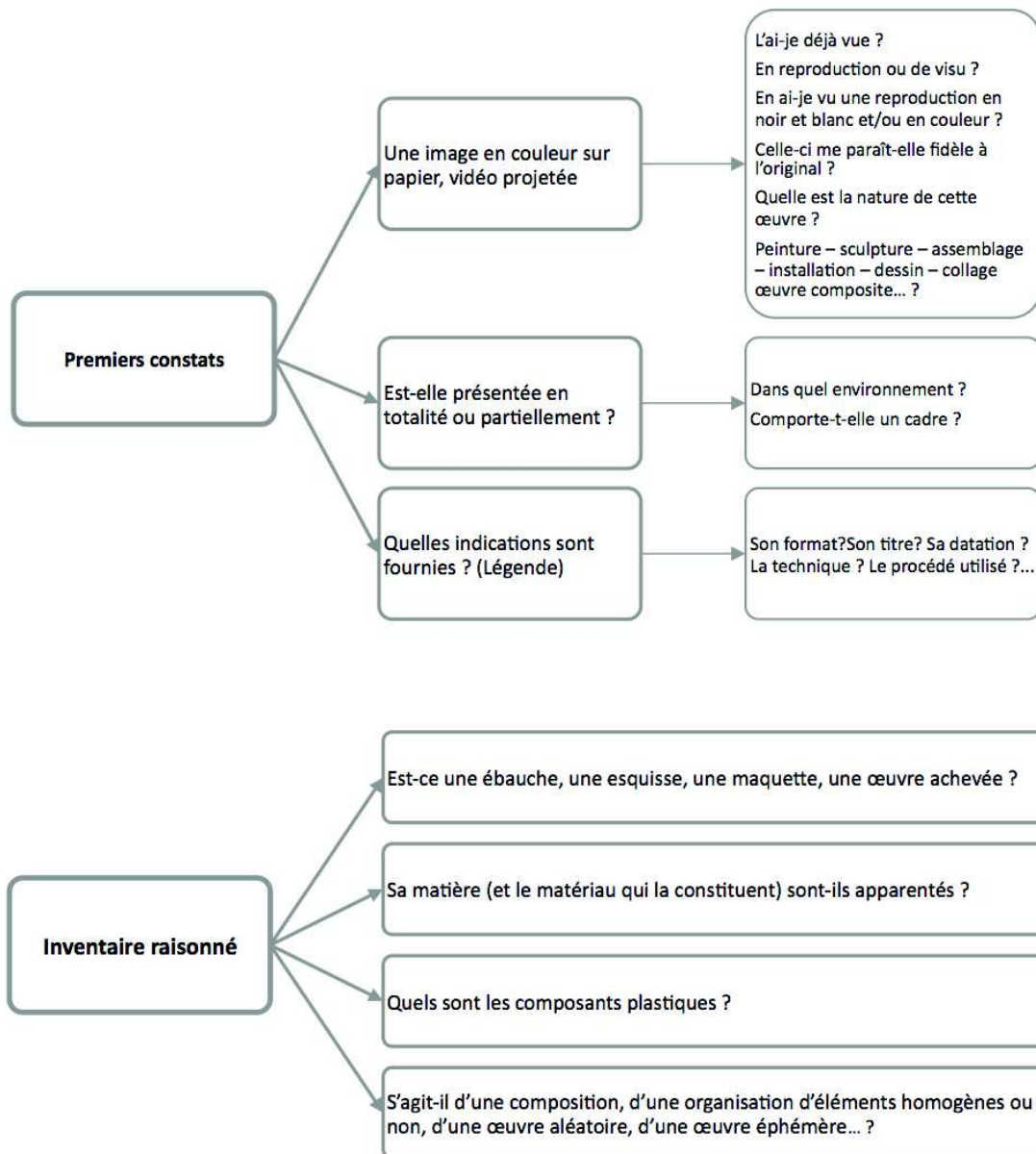
De même, l'analyse de l'image d'une peinture ne se conduit pas selon les mêmes angles d'approche que la trace photographique d'une performance. Pour « méthodologiques » qu'elles soient, ces fiches peuvent être complétées par une série indicative de questions-types classées à poser aux élèves face à une reproduction d'œuvre. Par exemple : qu'elle est la taille (ou forme, ou proportions) du support ? Quel effet sur le spectateur ? Dans l'espace ? Selon vous quels outils ont été utilisés ? Pourquoi ? Que nous dit le cartel ? Que s'est-il passé à cette date ? En France ? Dans le monde ? Dans l'art ? Pourquoi l'artiste a-t-il ajouté un animal dans la scène ? Pourquoi à cet endroit ? etc.

Retrouvez Éduscol sur

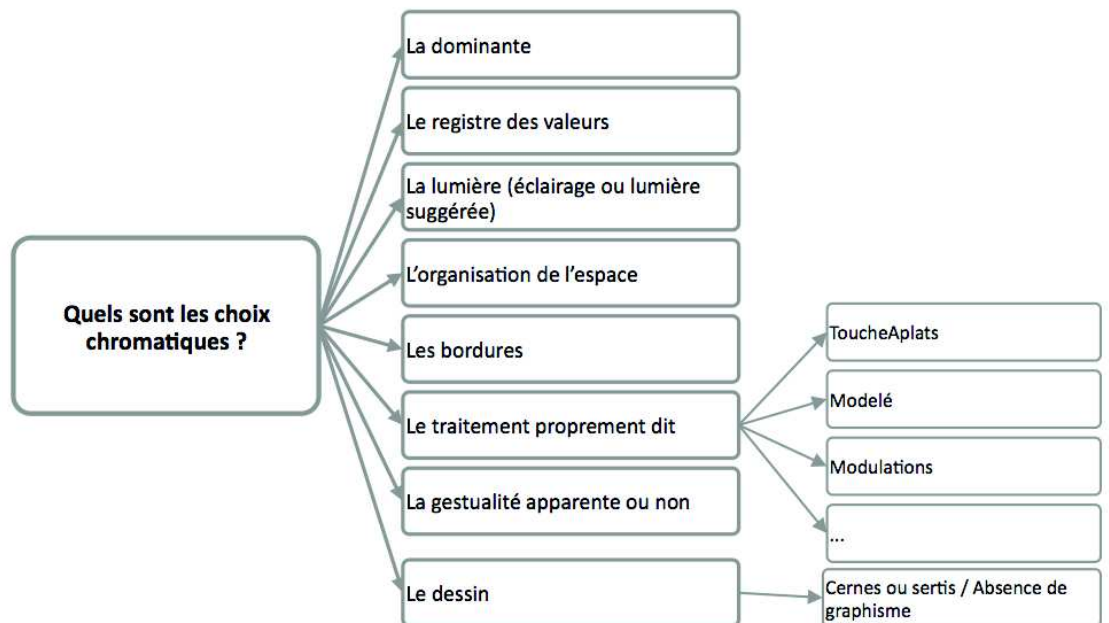
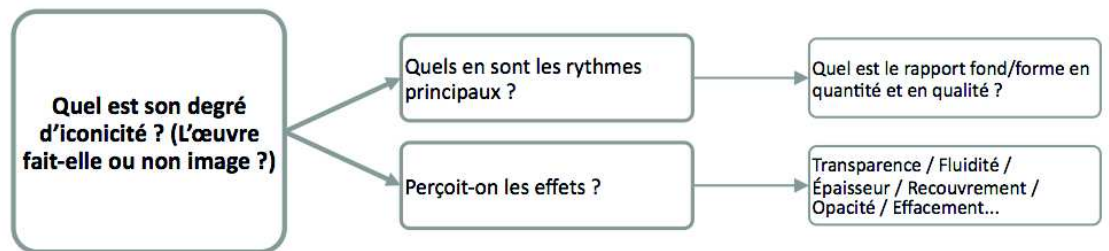




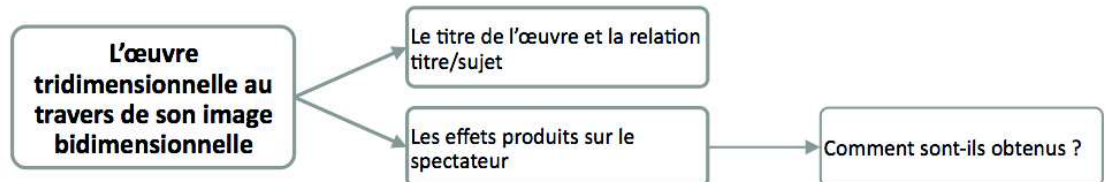
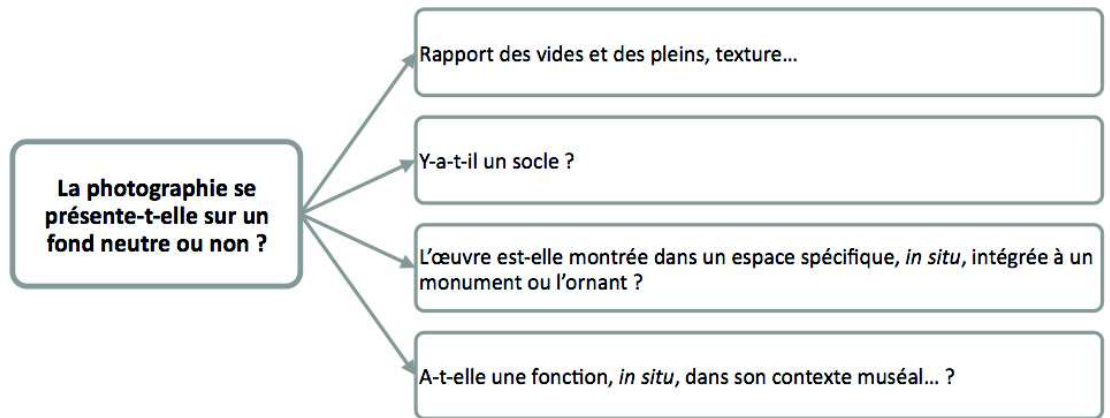
## Fiche 1 : ce que je vois (et qui saute aux yeux) : qu'est-ce qui est mis sous mon regard ?



## Fiche 2 : s'agit-il d'une peinture ?



## Fiche 3 : s'agit-il d'une œuvre tridimensionnelle ?



## > ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

# Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?

Cette ressource présente quelques jalons, pour les situations d'apprentissage et à partir des capacités des élèves, afin d'aborder l'observation, la description, l'analyse, l'interprétation des œuvres d'art, précisément au moyen de leurs images (reproductions) dans l'enseignement des arts plastiques.

Elle actualise un document diffusé en 2011. Dans le cadre de l'accompagnement des nouveaux programmes, elle la décompose en deux documents : l'un intitulé « Trois fiches pour réfléchir, comprendre et mettre en œuvre la manière de voir et de comprendre une œuvre à partir de sa reproduction ? » permet d'identifier (quasiment du point de vue de l'élève) ce qu'il convient de penser pour comprendre une œuvre d'art au-delà de sa reproduction « photographique » ; et celui-ci portant sur les apports de l'analyse d'œuvre aux élèves (qui est une des manières de cultiver l'exercice de l'éducation du regard).

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques. Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune. [...]

### Compétences travaillées :

[...]

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

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.
- Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.
- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art
- Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt.
- Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique.
- Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre.
- Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.
- Prendre part au débat suscité par le fait artistique.»<sup>1</sup>

## Sommaire

- Introduction
- Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?

## Introduction

Montrer des images d'œuvres est devenu usuel dans l'enseignement, notamment en arts plastiques. Et, désormais, dans de nombreuses disciplines, les manuels édités ou des ressources en ligne présentent une iconographie riche, abondante, plaisante au regard jusque dans la mise en page. Pour autant, faire analyser une peinture ou une sculpture à partir de sa reproduction par les élèves ne va pas de soi. En outre, il faut insister sur ce point, l'image d'une œuvre n'est pas l'œuvre<sup>2</sup> ; ce détail n'étant pas accessoire dans un enseignement artistique, plus généralement dans une contribution à l'éducation à l'image.

1. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015

2. Nous rappelons sur ce point des extraits des cahiers d'accompagnement des programmes d'arts plastiques de 1996-98, arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6<sup>e</sup> des collèges et arrêté du 26 décembre 1996 relatif aux classes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

« **Le professeur doit faire comprendre à l'élève que l'œuvre ne peut se réduire à l'image de l'œuvre.** La prise de conscience de l'écart entre l'image de l'œuvre et l'œuvre elle-même passe prioritairement par le contact direct avec les œuvres ; ceci ne peut être effectif que dans le cadre d'une visite d'exposition ou de musée. En effet, la reproduction de l'œuvre ne peut suffire pour en appréhender la complexité, même si le repérage de quelques indices sur le document photographique permet parfois d'en identifier quelques constituants matériels. » ; « Une reproduction, même la plus fidèle, est toujours une interprétation de l'œuvre. Pour mesurer cette interprétation, il faut, bien sûr, inviter les élèves à fréquenter le plus possible les musées. Le contact direct avec les œuvres peut être l'occasion de comparer l'original et ses diverses reproductions. Il est recommandé de préciser la caractéristique de l'œuvre à chaque présentation de sa reproduction. » ; « Dans la mesure où l'image de reproduction prend le relais de l'œuvre, le professeur veille à ce que sa qualité, c'est-à-dire la fidélité de son rapport à l'œuvre, soit irréprochable. »

**Montrer** (et proposer une connexion entre un contenu et un document...), **étudier** (entre autres situer dans l'espace et dans le temps...) ou **faire analyser** (s'exercer et apprendre à inventorier, décrire, interpréter...) sont des opérations complémentaires et de natures différentes. Diverses compétences des élèves sont requises dès lors que l'enseignant n'a pas pour objectif de conduire seul l'analyse d'une œuvre ou de strictement en faire le commentaire devant la classe. Sur le plan pédagogique, les opérations cognitives peuvent être complexes. Il s'agit alors de s'entendre sur la nature de la chose observable au moyen d'une représentation, sur ce que vise à nous faire voir une image qui documente une œuvre d'art ou ce que l'on veut faire comprendre d'elle, sur l'écart entre ce que nous déduisons à partir de constats sur cette image et la réalité de l'œuvre, sur la puissance qu'exerce l'image sur la perception elle-même reprise en charge par le langage.

En l'occurrence, arrachée spontanément au réel en présence d'un objet artistique ou résultat d'un travail (du photographe, du documentariste, de l'historien, du critique, du journaliste, de l'archiviste, de l'artiste lui-même...), l'image qui reproduit ou représente une œuvre – par divers traitements indiciels et visuels – est le résultat **d'un point de vue sur elle**. Celui-ci ne vise pas toujours à témoigner de la réalité de l'œuvre ou à en soutenir les énoncés. Il peut en effet, de manière implicite ou explicite, en sublimer ou en altérer diverses dimensions (matérialité, échelle, aspects poétiques, puissance critique, accroches sémantiques...). **Il convient alors pour le professeur de bien poser la différence entre l'œuvre originale et son image.**

Dans le cadre du travail initial réalisé en 2011, un groupe de réflexion avait élaboré un court document, orienté vers les élèves du lycée, et plus précisément l'épreuve de culture artistique du baccalauréat dans la série littéraire, qui comprenait des éléments essentiels, assurément présents et permanents à l'école et au collège. Différents jalons y étaient donc proposés afin de poser des étapes pour l'investigation par des élèves de la reproduction d'une œuvre d'art : y faire observer des données afin de situer le document, en dégager des informations afin de caractériser l'œuvre étudiée par le biais d'un support (l'image reproduite, puis parfois dupliquée de l'œuvre).

Ce document paraît toujours d'actualité. Aujourd'hui, un grand nombre d'images d'œuvres sont placées dans le regard des élèves. Le programme d'arts plastiques au collège a développé les entrées liées à la culture artistique. La recherche d'intersections entre les contenus travaillés en arts plastiques et les thématiques de l'enseignement d'histoire des arts s'ancrent sur des groupements de références artistiques. Le développement des technologies numériques a diversifié les supports, de la photocopie couleur issue de la capture d'une reproduction d'œuvre à la vidéo projection d'images fixes et mobiles, jusqu'à des activités d'investigation de ressources dans des environnements informatiques scolaires.

C'est pourquoi ce texte reprend, dans une mise en forme renouvelée, le document initial afin de faire écho aux pratiques des professeurs qui montrent des images d'œuvres pour les faire analyser.

### À noter

En relation avec les questionnements sur la nature et l'usage des images, nous recommandons la lecture d'un ouvrage produit par le CRDP du Nord-Pas de Calais : *Des images aujourd'hui. Repères pour éduquer à l'image contemporaine*<sup>3</sup>.

Les auteurs (professeurs d'arts plastiques au collège, au lycée et à l'université) y proposent des grilles de lecture et des filtres pour appréhender l'image contemporaine à partir essentiellement de références artistiques. Ils nous permettent ainsi de constater en quoi des œuvres d'art ou des images de références nous aident à repérer les enracinements des processus des images et leurs déploiements contemporains. Ils posent des axes de réflexion pour l'ensemble des productions imagées et donnent des outils d'analyse. Des études de cas complètent les problématiques abordées, enrichissant et soutenant la question de l'image dans l'enseignement d'histoire des arts. Les enjeux éducatifs soutenus y sont nombreux : reconnaître la nature d'une image, déduire ses origines, interpréter les « récits » qu'elle sous-tend, trouver une distance critique, percevoir la polysémie, maîtriser des « énoncés visuels », comprendre l'évolution de la notion d'image et d'auteur...

## Qu'apporte l'analyse d'œuvre à l'élève en arts plastiques, à quoi lui sert-elle ?

Avant tout, à comprendre la singularité plastique de l'œuvre, à en saisir les éléments formels et les intentions, à les nommer et les situer dans le champ artistique et dans le champ historique. Mais au-delà, l'analyse de l'œuvre doit être étroitement liée à la recherche que l'élève engage dans la pratique, notamment lorsqu'il réfléchit à son propre travail pour le situer dans le champ artistique.

Dans ce processus d'analyse, l'élève a l'occasion d'apprendre à mieux voir, regarder, observer, repérer, mettre en relation les éléments constitutifs d'une production (que ce soit la sienne ou celle d'un artiste) de façon à en comprendre le sens. Ainsi la mise en œuvre d'un questionnement méthodique et rigoureux devrait permettre à l'élève de développer des compétences à un double niveau : d'une part, être capable d'identifier, de mettre à distance, de comprendre sa propre pratique, comme il le fait pour une œuvre d'artiste ; d'autre part et parallèlement, être capable de repérer ce qui dans le champ artistique fait écho avec cette pratique en se situant plutôt du côté de ce qui fait sens que du côté de ce qui fait image, de manière formelle ou illustrative. Ces opérations de relevés et de repérages doivent permettre au bout du compte de mieux comprendre la démarche de création qui est en jeu, afin d'approcher au plus près le sens dont l'œuvre est porteuse et dont le spectateur est le témoin ou éventuellement le participant.

Trois grandes catégories traversent l'observation et l'analyse d'œuvre : (le) Voir/(le) Questionner/(le) Démontrer

Ces catégories ne sont pas présentes d'emblée ou accessibles aux élèves dès le cycle 3. Leur engagement procède d'une construction, d'une conscience des opérations qu'elles engagent et des compétences qu'elles sous-tendent. Pour autant, l'enseignement des arts plastiques qui est mis en œuvre peut les faire travailler toutes bien avant la fin du cycle 4. Ceci dépend des outils dont disposent les professeurs – notamment du premier degré –, de la maturité comme de l'engouement des élèves, du lien entretenu avec les acquis de méthodes et de langages travaillés dans toutes les disciplines.

On pourrait alors raisonnablement considérer que le cycle 2 privilégiera les compétences de la catégorie du **Voir**. Le cycle 3 portera pour tous les élèves son attention à articuler les catégories du **Voir** et du **Questionner**. Le cycle 4 travaillera à permettre à tous les élèves de relier au **Voir** et au **Questionner** la catégorie du **Démontrer**.

Ces trois termes sont donc ici volontairement gradués par quelques nuances, dans la perspective des situations pédagogiques : si voir, c'est mobiliser les organes de la vue dans une perception des stimulations de l'environnement, du monde sensible, regarder c'est diriger volontairement son regard vers quelque chose, il s'agit d'intentionnalité ; observer découle bien de ce regard orienté pour lequel du temps est accordé et procède de l'examen, de l'étude attentive de quelque chose pour trouver afin d'identifier, d'interpréter, de démontrer. Démontrer, c'est déjà argumenter et, en arts plastiques autant que possible, accompagner cette démonstration avec des moyens visuels.

**En arts plastiques, analyser (dans des complexités progressives selon les cycles) c'est être capable de :**

- A. Décrire** : voir, regarder, observer, repérer un certain nombre de composants plastiques que l'on va ensuite savoir identifier, nommer en termes précis.
- B. Mettre en relation, déduire** : l'observation et la description ne peuvent à elles seules constituer une analyse<sup>4</sup>. Pour qu'il y ait véritablement analyse, il importe que le relevé des différents signifiants plastiques soit articulé à leur signifié, au sens qu'ils génèrent de façon à mettre en évidence une problématique liée à l'œuvre dont il est question.
- C. Savoir situer** : situer l'œuvre dans son contexte historique, la positionner éventuellement dans l'évolution de la démarche de l'artiste ainsi que dans un développement chronologique plus large (préfiguration d'un mouvement artistique ou prolongements, etc.).
- D. Savoir argumenter (démontrer) par des moyens visuels** : l'élaboration de croquis peut étayer la description et l'argumentation. Ces croquis procèdent aussi du transfert d'acquis plastiques dans une situation d'observation, d'étude, d'analyse d'un « objet d'étude » (œuvre, situation plastique, spatiale...). Ils ne doivent cependant pas constituer un discours inutilement redondant ; ils sont un contrepoint, un appui, par rapport au discours oral ou écrit.



**Des compétences sollicitées par l'observation et l'analyse d'œuvre**

<p><b>A. Savoir décrire</b> (Cycles 2, 3 et 4)</p> <p>À partir de la catégorie du <b>Voir</b></p>	<p>Voir, regarder, observer, identifier un certain nombre de composants plastiques que l'on va ensuite être capable de nommer en termes précis pour restituer ce que l'on perçoit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nature de l'œuvre (peinture, sculpture, assemblage, installation, in situ, etc.) et sa matérialité (support, format, matériaux)</li> <li>• Ce qui est vu : représentation (motif, figure...), abstraction (surface, forme, traces...), présentation.</li> <li>• Ce qui est perçu (l'organisation, les composants, les procédures, les effets, etc.)</li> </ul>
<p><b>B. Savoir situer</b> (Cycles 3 et 4)</p> <p>À partir des catégories du <b>Voir</b> et <b>Questionner</b></p>	<p>Voir, regarder, observer, identifier un certain nombre de composants plastiques que l'on va ensuite être capable de nommer en termes précis pour restituer ce que l'on perçoit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nature de l'œuvre (peinture, sculpture, assemblage, installation, in situ, etc.) et sa matérialité (support, format, matériaux)</li> <li>• Ce qui est vu : représentation (motif, figure...), abstraction (surface, forme, traces...), présentation.</li> <li>• Ce qui est perçu (l'organisation, les composants, les procédures, les effets, etc.)</li> </ul>
<p><b>C. Savoir articuler description, argumentation et sens</b> (Cycle 4)</p> <p>À partir des interactions entre les catégories du <b>Voir</b>, <b>Questionner</b> et <b>Démontrer</b></p>	<p>Construire une question</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'observation et la description ne peuvent à elles seules construire une analyse. Pour qu'il y ait véritablement analyse, il importe que le relevé des différents signifiants plastiques soit articulé à leur signifié, au sens qu'ils génèrent, de façon à mettre en évidence une problématique liée à l'œuvre.</li> </ul>
<p><b>D. Savoir argumenter par des moyens visuels</b> (Cycles 3 et 4)</p> <p>À partir des catégories du <b>Voir</b> et <b>Questionner</b></p>	<p>Articuler croquis et schémas à l'explicitation verbale, à un exposé ou un écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élaboration de croquis peut étayer l'argumentation ou la description.</li> <li>• Ces schémas doivent constituer un contrepoint, un appui, par rapport au discours oral ou écrit.</li> </ul>

## > ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

# Une étude de cas. « Intérieur bleu ! », Partie 1 : la genèse d'un cours, le passage des œuvres aux apprentissages

Cette ressource témoigne de la genèse d'un cours, du questionnement et des choix opérés par le professeur, face à la richesse des œuvres, en vue d'enseigner dans un contexte et une classe donnés. À partir d'une séquence élaborée pour les élèves d'une classe de 3<sup>e</sup>, nous pouvons suivre un cheminement didactique<sup>1</sup>. À titre d'exemple et pour ancrer la réflexion, elle présente des éléments conçus par l'enseignant pour ses élèves. Elle les analyse.

Ce texte s'articule à celui intitulé « "Intérieur bleu !" », partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre » où des travaux résultant de la situation d'enseignement ci-après présentée sont analysés. Il peut être complété par la lecture d'un autre document : Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser.

## Extraits du programme

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques. Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune. Il s'appuie sur les notions toujours présentes dans la création en arts plastiques : forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. Il couvre l'ensemble des domaines artistiques se rapportant aux formes : peinture, sculpture, dessin, photographie, vidéo, nouveaux modes de production des images... Les élèves explorent la pluralité des démarches et la diversité des œuvres à partir de quatre grands champs de pratiques : les pratiques bidimensionnelles, les pratiques tridimensionnelles, les pratiques artistiques de l'image fixe et animée, les pratiques de la création artistique numérique.<sup>2</sup>»

1. Une classe à Deuil-La-Barre (95)

2. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

## Sommaire

- Introduction
- Soit trois œuvres choisies
- Quelle transposition didactique ?
- Vient le temps de la pratique, pour s'exprimer et atteindre la complexité des démarches des artistes
- Conclusion

## Introduction

Le professeur s'appuie sur sa connaissance des arts plastiques pour bâtir son enseignement. C'est une évidence. Mais l'affirmer ne nous dit rien de la nature des connaissances en question, de leur mobilisation au service d'un enseignement, ni de la position en éducation (dans le processus du cours) des savoirs de référence vis-à-vis des apprentissages des élèves. S'agit-il d'un primat des connaissances théoriques du professeur dans la discipline sur les expériences à susciter chez les élèves ? S'agit-il de leur proposer des activités plastiques sans perspective autre que la possible expression d'une sensation, d'une émotion... ? S'agit-il de situations d'apprentissage cultivant l'interaction entre pratique sensible et recul réflexif, ce faisant entre pratique et culture artistiques ? Assurément, en arts plastiques c'est de cette dernière position dont il est question. Elle est l'essence du travail didactique visant à permettre aux élèves, dans le contexte de l'École, le passage des expériences aux connaissances, et en retour d'une pratique enrichie du savoir. Et, si le programme ouvre sur de nouveaux horizons pédagogiques et méthodologiques (dimension curriculaire, élaboration de la progressivité par le professeur, place renouvelée du numérique, valorisation du projet...), les enjeux didactiques demeurent dans la poursuite des avancées de la discipline et de leur mobilisation au service du nouveau contexte du cycle 4.

Dès lors, il importe de revenir sur les questions récurrentes. Comment extraire des notions enseignables dans ce que nous offrent les œuvres ? Quels choix opérer pour transposer des savoirs pour les élèves ? Comment élaborer un dispositif qui questionne l'élève sur des notions précises, pour le conduire vers une pratique expressive et fructueuse ? Comment formuler la demande pour qu'elle soit à sa portée et qu'il puisse s'en emparer ? Comment y articuler une verbalisation à la fois construite et ouverte ? Comment évaluer une situation qui déclenche des réponses divergentes et révèle des sensibilités différentes ?

## Soit trois œuvres choisies

Yves KLEIN, *Arbre, grande éponge bleue*, 1962, pigment pur et résine synthétique sur éponge et plâtre, 150 x 90 x 42 cm. Centre Pompidou, Musée national d'art moderne, Paris.

Henri MATISSE, *L'Atelier rouge*, 1911, huile sur toile, 181 x 219,1 cm. Museum of Modern Art, New-York.

Henri MATISSE, *Intérieur au violon*, 1917-18, 116 x 89, huile sur toile. Statens Museum for Kunst, Copenhague.

N.B. : Pour visualiser les œuvres, on se reportera aux sites web des musées.

Retrouvez Éduscol sur



## Que nous apprennent les artistes ?

Si le professeur s'appuie sur son corpus disciplinaire pour bâtir des savoirs, alors que nous apprennent les œuvres des artistes, en l'occurrence pour cette séquence des maîtres du XX<sup>e</sup> siècle ? Comment leurs interrogations, leurs audaces, sont-elles transférables dans une situation d'apprentissage par l'expérimentation ?

Observons ce que peut être le cheminement d'un professeur. Tout d'abord, il opère des choix en sélectionnant parmi des œuvres celles qui paraissent incontournables. Les œuvres ouvrent une grande complexité qui permettra aux élèves d'approcher la dimension sensible et théorique de l'art, sa poésie et son engagement. Les enjeux techniques trouveront leurs places par la construction du dispositif, la formulation de la demande faite aux élèves, et les conditions matérielles précises de la création.

Pour cette séquence, une première œuvre semblait offrir des pistes à soumettre aux élèves. *Arbre, grande éponge bleue* d'Yves Klein, soulève quelques questions déjà complexes : quels sont les liens entre la couleur et le volume ? Entre la peinture et la sculpture ? La sculpture n'est-elle qu'à appréhender dans ses parties visibles ? L'intérieur d'une sculpture participe-t-il de l'espace de représentation ? Quelles sont les limites d'une sculpture ? Les notions d'espace fermé et d'espace ouvert, d'immensité et de matérialité, la présence d'un socle et l'infini, le vide et le plein, peuvent-elles dialoguer dans un travail tridimensionnel ? Quelles sont les interactions entre la couleur et sa matérialité physique ? Comment agissent-elles sur la dimension expressive ou onirique de l'œuvre ? En quoi le matériau dont est constituée la sculpture dégage-t-il du sens ? Comment un objet habilement détourné peut-il s'inscrire dans un nouveau champ esthétique, voire mystique<sup>3</sup>? ...

La notion d'espace émerge des paradoxes constitutifs de l'œuvre : c'est une éponge qui vient du fond des océans, et qui, par sa présentation et son titre, devient arbre. Par son geste artistique, Yves Klein la rend aérienne. Elle a absorbé la peinture bleue, ce bleu qui représente habituellement la mer dont elle est extraite, et qui maintenant la constitue, pour ouvrir un espace intérieur, riche et profond. Pour Yves Klein, « *Le bleu n'a pas de dimension. Il est hors de dimension. Tandis que les autres couleurs, elles, en ont.*<sup>4</sup> » Cette couleur bleue est habituellement utilisée pour représenter des espaces infinis : le ciel, la mer. Elle devient ici contenue, absorbée, pressée ; elle laisse écouler une sève qui l'élève et devient socle en séchant. Elle relie les espaces les plus profonds et insoupçonnés du fond des océans aux espaces les plus élevés dans l'éther, et donne à voir son intériorité profonde et vivante autant que sa matérialité apparente. L'eau de mer a été remplacée par la peinture bleue, qui coule pour devenir socle. On envisage donc autant la sculpture dans ses parties visibles que dans ses parties invisibles. Elle relie des éléments cosmiques : eau, air, terre, ciel, océans, mais aussi l'immensité et l'intimité, l'organique et l'esthétique, le naturel et l'artistique.

3. « Appelée et nourrie par la matière, recrée par l'esprit, la couleur pourra traduire l'essence de chaque chose et répondre en même temps à l'intensité du choc émotif. Mais dessin et couleur ne sont qu'une suggestion. Par illusion ils doivent provoquer chez le spectateur la possession des choses (...) Un vieux proverbe chinois ne dit-il pas : Quand on dessine un arbre, on doit, au fur et à mesure, sentir qu'on s'élève ». Henri Matisse, *Rôle et modalité de la couleur*, recueilli par Gaston Diehl dans *Problèmes de la peinture*, 1945, Lyon, Édition Confluence, cité dans *Écrits et propos sur l'Art*, Paris, Hermann, 1972, p. 201.

4. Yves Klein, *L'Aventure monochrome*, catalogue de l'exposition, 1983, op.cit. note 4, p176.

## Comparer, confronter pour problématiser et sélectionner ce qui fera l'objet d'un cours

Pour l'enseignant, il fallait opérer des choix dans ce flot de questionnements pour en faire un objet d'enseignement, et définir avec précision l'objet d'une situation d'enseignement. On pouvait alors confronter la première à une autre œuvre qui prend d'autres partis plastiques, mais dans lesquels on peut relever des convergences. Cela permettait de dégager une question sur laquelle ont travaillé les élèves.

Pour cela, il est nécessaire de considérer chaque œuvre comme une quête, une question posée par l'artiste à laquelle il apporte des réponses contextualisées, en opérant des choix plastiques assortis d'un propos et qui ensemble font sens.

Les pratiques bidimensionnelles et picturales étant riches, variées et *a priori* faciles à mettre en œuvre dans le cadre scolaire, le professeur auteur de cette séquence a cherché une peinture recoupant les problématiques de l'œuvre de Klein afin de proposer aux élèves un questionnement ciblé, extrait de ceux qui ont tarabulé des maîtres du XX<sup>e</sup> siècle ou d'un passé plus lointain. Ils pouvaient ainsi y cheminer avec leurs trouvailles et leurs sensibilités, faisant émerger une **expression personnelle**.

L'enseignant a donc choisi de mettre en regard le travail d'Yves Klein avec le tableau *L'Atelier rouge* d'Henri Matisse, où il est aussi question de couleur, d'étendue et de limites. La structure de l'espace, les vacuités et passages d'un espace à un autre, l'abolition des repères habituellement assis sur l'horizontalité à la verticalité, l'incertitude d'un espace proche ou profond, côtoient la couleur rouge qui active ces perturbations. La dimension organique de la couleur est envahissante. Elle cerne parfois les formes, les absorbe ou bien les noie. Des ambiguïtés apparaissent sur l'ouverture ou les fermetures dans la structure de l'espace représenté, sur les limites de la représentation (le spectateur semble invité à se mettre à table dans le coin gauche de la représentation), sur un jeu de tensions entre un espace littéral et un espace suggéré. L'atelier est confiné, mais la couleur rouge en repousse les limites ; elle matérialise aussi l'immensité bouillonnante de la création artistique au-delà de l'enfermement de l'atelier. Henri Matisse déclare en 1943 : « *Je sens par la couleur, c'est donc par elle que ma toile sera toujours organisée (...) Les quatre côtés du cadre sont parmi les parties les plus importantes d'un tableau. Ne s'agit-il pas en effet que la rigidité de ce cadre ne vienne rien détruire. Peinture ou dessin, inclus dans un espace donné, doivent donc être en accord avec le cadre, comme un concert de musique de chambre sera interprété différemment selon les dimensions de la pièce où il doit être entendu.* »<sup>5</sup>

Il semblerait alors que le regard porté sur ces deux œuvres ait conduit l'enseignant à une réflexion sur la couleur. La couleur qui questionne la représentation et l'illusion, sa propre matérialité, la présence physique du support et le geste de l'artiste.

## Quelle transposition didactique ?

Des décisions concrètes sont à prendre pour enseigner. À propos du dispositif, on pouvait déjà avancer rapidement quelques idées :

- Entre figuration et abstraction, la situation d'enseignement resterait ouverte, et proposerait un paradoxe qui questionne l'espace ;
- Dans le cas d'une pratique bidimensionnelle, le format du support serait adapté à la taille des tables tout en permettant une expression gestuelle de l'élève ;
- La gouache, avec les couleurs primaires et le noir et blanc, conduirait les élèves à travailler les mélanges, nuances, touche, et de vastes combinaisons de couleurs ;
- Pinceaux et brosses feraient l'affaire ;
- Le format carré, avec sa qualité d'indétermination entre paysage et portrait, serait retenu ;
- Sur un support d'un tel format, 40 minutes suffiraient pour peindre. Les 15 minutes restantes du cours seraient consacrées à une verbalisation contenant la mise à jour des questionnements plastiques et des intentions sémantiques ;
- Il serait donc bienvenu de leur proposer un paradoxe pictural qui les oblige à questionner les ressources expressives de la couleur, et les liens entre l'espace de représentation et l'espace littéral.

Comment conduire les élèves à relier l'immensité, l'infini, la surface, l'étendue, et le petit carré de papier ? Relier ou plutôt signifier le mystique par le matériel. Il fallait donc proposer un voyage dans la couleur, dans la surface de la représentation même s'il est modeste.

- Bien sûr la couleur bleue suggère cette immensité cosmique que Klein ou bien les représentations religieuses ont mise en exergue (par exemple, le manteau de la vierge ou les ciels étoilés des voûtes dans certaines chapelles). Une exploration s'avérait donc indispensable à proposer aux élèves. Que savent-ils du bleu ? Que représente-t-il pour eux ? En quoi sont-ils sensibles à ses ressources expressives, à son ancrage culturel ? Ont-ils conscience d'y être sensibles ?

### Formulation de la demande

Le professeur souhaitait que les élèves s'interrogent sur les limites du support, ses interactions avec l'extérieur du tableau (environnement ou spectateur), le cadre, le hors champ, etc. Il a vu se dessiner la nécessité d'une affirmation spatiale dans sa demande pour inciter l'élève à une dialectique entre l'espace du support et la représentation. Ainsi il semblait porteur d'inclure dans la proposition faite aux élèves la notion d'« intérieur », dans son sens large, et de le contrarier par les ressources sémantiques et culturelles de la couleur bleue si présente dans le quotidien des élèves, et dont ils ignorent encore l'ancrage culturel. C'est aussi le moyen de le découvrir.

La formulation s'imposait donc au regard du raisonnement exposé ci-dessus, qui consiste à la fois en une décantation théorique de l'analyse des œuvres et en une mise en œuvre pragmatique des notions sélectionnées pour enseigner ce jour-là.

### Cette fois, ce sera donc : « Intérieur bleu ! »<sup>6</sup>

C'est simple, concis, ouvert. Cela déclenche des questions, des choix, des décisions (quel intérieur ? quel bleu, pourquoi ? comment ?) et une prise de position. C'est une proposition de travail que le professeur formule à ses élèves et à laquelle ils pourront répondre par leur travail.

Ce défi aux limites matérielles de la représentation, conditionnée à l'intérieur d'un format, mène symboliquement à un voyage esthétique. Bien que l'atelier de Matisse soit rouge, le professeur a tenu compte des représentations culturelles, symboliques ou psychologiques des élèves sur la couleur : on ne pouvait demander aux élèves de représenter un « intérieur rouge » tant cela les conduisait vers des représentations organiques qui clôturaient trop l'ouverture du dispositif. Un « intérieur vert » aurait poussé l'élève vers une réponse courte du côté de représentations architecturales végétalisées ; un « intérieur jaune » faisait l'impasse sur l'enracinement culturel de la couleur bleue au travers du temps et des expressions, du manteau de la Vierge au bleu de Klein en passant par Matisse toute la dimension culturelle associée à la couleur bleue.

Ce que les programmes réclament permet d'ailleurs en classe de troisième de relever un tel défi pictural ; les élèves ont des acquis. Ils ont expérimenté de nombreux outils en cycles 2 et 3 pour peindre ; ils ont découvert en cycle 3 les différents moyens de décliner un ton ; ils ont saisi la dimension expressive de la touche au travers de situations qui la conditionnaient et lui donnaient du sens ; ils ont produit en cycle 4 sur des formats différents et ont saisi les liens kinesthésiques entre la surface et le spectateur, les ressources de la forme du support, les liens avec l'environnement de la peinture, sa présentation. Ils peuvent donc se confronter à ce nouvel enjeu d'une immensité implicite (bleu) à l'intérieur d'un support de petite dimension (35 x 35 cm).

## Vient le temps de la pratique, pour s'exprimer et atteindre la complexité des démarches des artistes

### La fiche de préparation du professeur

Un exemple de choix, de définitions d'objectifs, de compétences associées, d'observables pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

#### Niveau 3<sup>e</sup> Fiche de Préparation

**Demande faite aux élèves :** « Intérieur bleu ! » Cela est demandé sans donner ni explications ni exemples. Ce n'est pas nécessaire, cela réduirait le champ des possibles : la divergence espérée dans l'expérimentation, l'expression de la diversité des sensibilités des élèves de la classe.

**Consignes** : travail bidimensionnel sur papier épais blanc, 35 cm x 35 cm. Gouaches (couleurs primaires + noir et blanc), pinceaux, brosses, pots avec de l'eau.

**Temps de la pratique** : 40 minutes

**Affichage et verbalisation** : 15 minutes.

**Objectifs et notions d'apprentissages visés (composantes plasticiennes, théoriques et culturelles) :**

Envisager le support comme un espace de représentation ; prendre conscience de ses limites, les interroger, les exploiter ou les abolir pour faire sens ; mettre en œuvre des stratégies plastiques pour définir des limites internes à la représentation, un intérieur, des extérieurs ; provoquer passages et dialogues entre différents espaces, envisager le rôle du cadre, évoquer la notion d'immensité ou d'infini.

Trouver différentes façons de faire des bleus, les faire dialoguer, mettre en œuvre une organisation par la couleur, et/ou une composition. Sonder les registres plastiques, expressifs, symboliques et poétiques de la couleur, de la touche ; créer des contrastes ou des interactions.

**Ancrage aux programmes :**

Le dispositif de représentation : l'espace en deux dimensions (littéral et suggéré), la différence entre organisation et composition.

La matérialité et la qualité de la couleur : les relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée ; les relations entre quantité et qualité de la couleur.

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

**Compétences travaillées :**

- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.
- Prendre en compte les conditions de la réception de sa production dès la démarche de création, en prêtant attention aux modalités de sa présentation.
- Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.

**Questions préparées pour la verbalisation** : les élèves s'expriment et répondent à l'aide de leurs travaux affichés, désignent, décrivent, comparent, objectent, projettent. Le professeur suit leur logique et oriente :



- 1) Quels « intérieurs » avez-vous peints ? L'intérieur de quoi ? Par rapport à quoi se définit-il ? Y a-t-il des extérieurs ? Lesquels ? Comment êtes-vous passé d'un espace à un autre ? Quelles sont les limites ? Les passages ? Quelles différences entre limites et passages ? De quoi sont-ils faits ? Nous racontent-ils la même histoire ? Quels sont différents espaces ? À quoi cela se voit ? Est-ce forcément celui d'une maison ? Que pourrait-on imaginer ? Le support est-il une limite ? Comment peut-on l'agrandir lorsqu'on peint ?
- 2) La couleur bleue a-t-elle un rôle dans la notion d'espace ? Où va ce bleu ? Où s'arrête-t-il ? Est-ce le même bleu que celui-ci ? Comment celui-ci a-t-il été fait ? Comment celui-ci a-t-il été peint ? Qu'est-ce qui les différencie ? Quels sont les effets produits ? Ont-ils la même fonction dans la peinture ? À quoi ce bleu fait-il penser ? Comment pouvez-vous dire cela ? Les couleurs ont-elles des significations ? Sont-elles universelles ? Et en France ?
- 3) Pourquoi avoir fait une peinture qui représente un intérieur ? La représentation est-elle emprisonnée à l'intérieur du format ? Le format d'une peinture est-ce important ? Qu'est-ce que cela change pour le spectateur ? Et pour le peintre ? Comment impressionner le spectateur même si on n'a qu'un petit support ? Quels sont les autres espaces intérieurs qui existent même s'ils sont difficiles à représenter ? Pourquoi la couleur bleue était embarrassante pour représenter un intérieur ? Alors qu'avez-vous imaginé ? Qu'est-ce que cela déclenche dans vos propositions ? Qu'est-ce qui vous surprend dans ces peintures ? Pourquoi ? Connaissez-vous des œuvres où le bleu est très important ? Pourquoi ?

**Mots clefs attendus (ou soufflés) en verbalisation :** figuratif, abstrait, lignes, espaces, ouverts, fermés, cernes, contours, graphique, pictural, touche, empâtement, transparence, envahissement, immensité, étendue, surface, fragment, petite partie de donner l'impression ou la sensation de..., couleur symbolique, ton local, espace imaginaire, espace réel, profondeurs, perspective, profondeur dans la couleur, superpositions, débordements, dégradés, dedans-dehors, contrastes.

**Évaluation :** compétences et savoirs associés pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

**Domaines des compétences artistiques pratiques et réflexives :**

- En quoi l'élève a-t-il tenté de répondre à la spécificité du sujet en respectant les consignes ?
- Par quels moyens parvient-il à mettre en place une pratique qui fait sens, spécifique aux contenus du sujet : intérieur, et bleu ?
- A-t-il choisi spécialement les moyens mis en œuvre et peut-il en répondre : ses couleurs, ses outils, ses gestes, ses représentations figuratives ou non. Il les articule et affirme des intentions explicites.
- Fait-il preuve d'exigence dans ses intentions et leur mise en œuvre ?

**Domaine des compétences artistiques méthodologiques et comportementales :**

- Où en est l'élève dans l'utilisation de tout le temps imparti pour pratiquer ?
- Dans quelle mesure s'est-il impliqué dans un travail personnel ?
- En quoi et comment a-t-il observé, rectifié, développé ses trouvailles au fil du déroulement de l'expérimentation ?

**Domaine des compétences artistiques culturelles et sociales :**

- Quels liens l'élève parvient-il à établir entre sa production, celle des autres élèves et les œuvres présentées durant la séquence ?
- Dans quelle mesure et à quel niveau associe-t-il les questions et notions travaillées dans la séquence à la découverte et l'appropriation d'œuvres d'art ?

Retrouvez Éduscol sur



## Conclusion

La semaine suivante, avant que *L'atelier rouge* de Matisse et *L'Arbre de Klein* ne fassent l'objet d'un temps d'analyse collective, les élèves étaient invités à produire un court écrit face à *l'Intérieur au violon* de Matisse<sup>7</sup>. Le choix de ce tableau permettait la rencontre entre les explorations sémantiques et plastiques des élèves dans cette proposition de travail. C'est aussi une œuvre plus facile à appréhender seul et par un bref travail par l'écriture, parfois si exclusive au collège.

Ils pouvaient ainsi entrevoir chez Matisse les cheminements qui traversent son œuvre. Il leur était proposé d'aborder la richesse des liens qu'il tresse avec la musique à laquelle il fait fréquemment référence dès 1929 : « *mon tableau La Musique, était fait avec un beau bleu pour le ciel, le plus bleu des bleus (la surface était colorée à saturation, c'est-à-dire jusqu'au point ou le bleu, l'idée du bleu absolu apparaissait entièrement.)* »<sup>8</sup> On entrevoit davantage le rôle de la couleur bleue de l'écrin du violon et son articulation au contexte guerrier de l'année où le tableau a été peint, 1917. Le bleu du ciel, aperçu dans la boue des tranchées des champs dévastés de Verdun où Matisse avait des amis, restait tout comme la musique une issue encore possible à l'enfer.

Ses propos ultérieurs confirment ce que les élèves percevaient : « *Sans doute il existe mille façons de travailler la couleur, mais quand on la compose, comme le musicien avec ses harmonies, il s'agit simplement de faire valoir des différences. Certes la musique et la couleur n'ont rien de commun, mais elles suivent des voix parallèles. Sept notes, avec de légères modifications, suffisent à écrire n'importe quelle partition. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour la plastique ?* » Le bleu de l'écrin du violon dans ce contraste de quantité et de lumière avec le reste de la surface du tableau s'affirme comme une dominante majeure dans un environnement de demi-teintes mineures et de noir.

Le regard et l'esprit des élèves étaient vers la gravité d'une époque que Matisse met en lumière, au travers d'un parti-pris opposant la rigidité des lignes droites et strictement organisées dans la composition, en opposition aux courbes de l'instrument, aux obliques qu'il désigne et qui courent vers la persienne entrouverte, par laquelle on devine enfin le soleil. Le grand calme qui règne, le violon abandonné dans son écrin mettent en relief mélancoliquement, une opposition violente avec l'environnement sonore du front.

Les élèves, sensibles à la musique se sont interrogés à leur tour sur le sujet choisi par le peintre, et interrogeaient son articulation au contexte politique et artistique de son époque. Ils mettaient en relation une histoire et l'Histoire. Ils enquêtaient sur les moyens mis en œuvre pour parvenir à leurs observations, hypothèses et déductions.

On pouvait ensuite leur montrer *L'Atelier rouge* de Henri Matisse et *L'Arbre, grande éponge bleue* de Klein pour tresser des propos aussi bien sensibles et éprouvés, que théoriques.

7. Voir la ressource : Intérieur bleu, partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre

8. Henri Matisse, *Écrits et propos sur l'art*, Paris Hermann, 2000, p. 96 ; entretien avec Tériade, extrait de « visite à Henri Matisse », *l'Intransigeant*, 14 et 22 janvier 1929.

## ➤ ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

# Une étude de cas. « Intérieur bleu ! », Partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre

Cette ressource s'appuie sur une séquence dont l'élaboration du dispositif est explicitée dans un autre texte intitulé « Intérieur bleu ! », Partie 1 : genèse d'un cours, des œuvres aux apprentissages ». Ces documents se complètent. Telle une étude de cas, au moyen de la description et l'analyse de cette séquence d'enseignement, elle présente la nature des liens qui s'établissent entre pratique et culture artistiques en arts plastiques. Dans ce cadre, il s'agit aussi de pointer les enjeux essentiels du recul réflexif qui se joue, dans le processus d'apprentissage, en grande partie dans la verbalisation de la pratique et des questions qu'elle porte.

La pratique en arts plastiques n'est pas réductible à la production d'une forme plastique pour illustrer une donnée théorique ou culturelle. Il ne s'agit pas davantage de réaliser, en guise d'exercice technique, les attendus d'une consigne ou bien aboutir à « l'effectuation » du projet et des commandes du professeur. La pratique est tout ensemble l'investigation de problématiques relevant de la création artistique et espace de proposition – d'invention – pour l'élève. L'explicitation de la pratique est alors le lieu nécessaire et puissant, dans une dynamique ancrée dans la didactique des arts plastiques, du passage des implicites ou des intuitions des élèves aux connaissances travaillées. Car des pratiques des élèves, dans la situation et les conditions de l'apprentissage mises en place par le professeur, il y a à apprendre en les regardant, en les discutant, en les analysant ensemble, dans le collectif de la classe.

Sur ces différents plans, le nouveau programme poursuit les orientations prises par la discipline depuis de nombreuses années. Les dimensions curriculaires accentuent la nécessité de réaffirmer les principes et les bénéfices des liens entre pratique et culture artistiques, entre pratiques plastiques des élèves et approche sensible d'une œuvre. Les interactions attendues, pour être structurantes et avoir toute leur portée formatrice, doivent être initiées, réitérées, approfondies dans la continuité du parcours de formation des élèves.

Il y a en effet au moment de la verbalisation matière à tirer, simultanément ou ultérieurement, de nombreux fils pour relier les élèves aux œuvres d'art et aux mondes de la création artistique. Se trace ainsi un chemin allant des pratiques des élèves à la connaissance/reconnaissance des œuvres, des démarches, des artistes, des faits artistiques qui, en retour enrichissent et fécondent le potentiel d'expression artistique que les arts plastiques cultivent.

Cet autre chemin – que les stricts commentaires et les descriptions *a priori* des références artistiques – est riche et fluide ; il permet les découvertes, les détours et les rencontres. Il engage des compétences diverses des élèves, des connaissances acquises à mobiliser et à transférer. Il articule des savoirs et des expériences plurielles, proches des élèves, car éprouvées, tout en leur faisant prendre du recul, de la hauteur. Pédagogiquement stimulant, il est nécessaire en éducation.

## Extraits du programme

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques.

Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune. »<sup>1</sup>

### Compétences travaillées : Expérimenter, produire, créer

[...]

- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.

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

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.

[...]

- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art

[...]

- Prendre part au débat suscité par le fait artistique. »<sup>2</sup>

## Sommaire

- Introduction
- Parler ou dire ?
- Un exemple très ordinaire
- Des écrits surprenants
- Conclusion

## Introduction

L'enseignement des arts plastiques explore un large champ de pratiques (dessin, peinture, sculpture, photographie, vidéo, architecture, arts numériques...), de techniques (traditionnelles, nouvelles technologies...), de références artistiques (anciennes, ethniques, contemporaines...). Une discipline d'autant plus exigeante que l'éventail de son champ d'action s'est étendu, et que les objectifs de son enseignement sont au contraire particulièrement ciblés.

Les arts plastiques enseignent simultanément, en les interreliant, la pratique et la théorie. Des références artistiques sont articulées aux productions des élèves, questionnant le sens et les processus. Le professeur, par le dispositif qu'il met en œuvre pour ses élèves, veille à stimuler leurs capacités d'invention, et à ce que ces apports culturels ne soient pas présentés comme des modèles à reproduire.

La singularité que la discipline revendique, puisqu'il s'agit d'un enseignement artistique et que l'artistique est notamment travaillé de la singularité et l'altérité, contribue de manière spécifique à la construction de l'individu. Les arts plastiques sont éminemment un domaine d'expression. En tant qu'enseignement, les arts plastiques sont une discipline d'expression et de formation artistique et culturelle. À ce titre, et dans une position spécifique en contenus (les questions que posent les processus de création et les œuvres d'art), en modalités (la pratique est centrale) et en situations (pratiques plastiques d'invention, observation et analyse d'œuvres, démarches de projet...), il vient s'inscrire dans la maîtrise de la langue, un des principaux objectifs au collège. Toutefois, il ne s'agit pas en arts plastiques d'un travail sur la maîtrise académique de la langue française, même si l'attention à la justesse de la langue, à la qualité de l'expression sont constants, mais plutôt d'une contribution et d'un entraînement à l'apprentissage de certains outils de langue, à ce par quoi – notamment à l'oral – elle engage à penser. Il s'agit, en quelque sorte d'un apprentissage de la dialectique par la dialectique : mettre l'élève en situation de chercheur, le conduire au questionnement comme réflexe, comme moteur de son apprentissage. Comprendre donc apprendre, plutôt que l'inverse. La **maîtrise de la langue** en arts plastiques est une pratique **de la pensée en action**.

## Parler ou dire ?

Pour y parvenir, l'enseignement des arts plastiques prend pour support la pratique plastique et entre autres moyens « la verbalisation ». Celle-ci, dans la pratique des enseignants, procède principalement d'un temps de réflexion et d'analyse mené oralement et collectivement par les élèves autour de leurs travaux affichés. Cet instant privilégié se déroule souvent une

fois les productions plastiques achevées. Si sa durée est variable selon la richesse des interventions, il n'excèdera pas trente minutes afin de conserver du rythme à la séance. Le professeur distribue la parole, relance par un mot, précise un terme, convoque des références pour qu'à travers la verbalisation les apprentissages se formalisent dans la bouche des élèves et enrichissent l'expérience. Pour que cette parole travaille à s'élever au niveau de la conceptualisation, le professeur s'efforce de veiller à l'interaction, donc à une parole ouverte, comme à la possibilité de disposer de la divergence des hypothèses ou des réponses aux questions.

Dans cette invitation à la parole, l'élève prend des risques : il observe, met en mot ce qu'il voit, affirme opinions et partis pris et argumente. En suscitant la réaction des autres élèves, le débat s'élève. Il devient un des lieux de l'enseignement, notamment par le travail progressif de recentrage de l'enseignant vers les savoirs. La place du professeur y est délicate : il doit déclencher, susciter des réactions, mais rester le temps qu'il faut en retrait pour laisser du champ libre aux interventions. Il doit aussi en contrôler la nature et veiller à la structure des échanges.

Nous aurions pu restituer l'intégralité d'une verbalisation, afin de l'analyser et d'en percevoir les enjeux tant au niveau de l'acquisition des savoirs disciplinaires, que de la linguistique. Cette étape du cours, aussi importante que l'élaboration des productions permet à l'élève de mettre son travail à distance, de le livrer au regard des autres, de sonder leurs perceptions, d'évaluer si sa cible est atteinte, de vérifier des écarts. C'est un temps d'autoévaluation que suit un échange dynamique animé par le professeur. Il devient alors une contribution à l'évaluation formative. C'est aussi un moment à partager, où l'on cultive le vivre ensemble, l'écoute, qui permet d'appréhender la compréhension d'autrui, d'en saisir la complexité et d'accepter les divergences, d'échafauder sa culture parmi celles des autres. On y travaille l'altérité. L'enseignement des arts plastiques est donc bien loin d'une simple enfilade de savoir-faire.

Nous vous proposons ici l'analyse d'une situation de cours ordinaire passant par la production d'un court travail écrit qui a succédé à la verbalisation. Il est ici une forme particulière, donnée en appui sur les acquis de l'explicitation de la pratique dans la stratégie de la séquence et ses circonstances. Ce n'est en rien une norme. Plus globalement, quelle place alors réserver à l'écrit dans le cours d'arts plastiques ? L'écriture n'est pas bannie des arts plastiques puisqu'elle peut participer à la composition plastique, mais elle n'est pas considérée d'un point de vue purement formel ou technique (apprendre par exemple à maîtriser le geste, la motricité fine de l'écriture...). De même, dans l'économie de ses moyens et de ses finalités, l'enseignement des arts plastiques n'est pas parmi les disciplines de formation celui qui sollicite, enseigne et évalue comme moyen principal les compétences des élèves à l'écrit. Toutefois, la trace écrite y est présente : elle n'est pas un but, elle est un outil, pédagogique pour le professeur (cf. l'exemple de la séquence qui est ci-après présenté), méthodologique pour l'élève (garder trace, rationaliser la pensée, relever des informations...).

Nous nous attacherons à sa dimension expressive et là aussi à l'émergence de sens. Nous observerons en quoi la pratique plastique de l'élève, sa dimension artistique, et la verbalisation favorisent une approche sensible et singulière des références artistiques.

Ces écrits explorent la sensibilité qui guide l'élève de l'instant de la pratique à la perception d'une œuvre. Le dispositif ne convoque pas volontairement une écriture conventionnelle et sa

maîtrise technique. Il s'agit plutôt d'une écriture personnelle et créative, qui met à jour des difficultés, des repentirs et des opportunités poétiques qui font sens. Elles confirment à la fois la compréhension de l'œuvre et l'affirmation d'un regard singulier porté par chaque élève. N'oublions pas en effet qu'un objectif capital de notre enseignement est de développer chez l'élève sa capacité à partager ses émotions dans une pratique artistique, et à s'émouvoir face aux œuvres d'art. Par les dispositifs variés proposés en classe, le professeur offre l'occasion aux élèves de ressentir et exprimer, il ouvre des passages d'un langage à un autre.

## Un exemple très ordinaire

Il s'agit ici des écrits d'élèves entrant apparemment dans le cadre d'un exercice potentiellement très scolaire : l'analyse d'une œuvre. L'étude qui vous est proposée consiste à montrer la connexion que l'élève va effectuer entre l'expérience de sa production plastique et la compréhension d'une œuvre d'Henri Matisse.

Dans cette phase de la séquence, le temps dédié à la pratique étant sciemment très court et avec des moyens tout autant volontairement limités, les productions plastiques des élèves sont de natures modestes. Pour autant, elles servent de point d'appui à nombre de savoirs.

### Rappel de la première séance (le travail de la pratique et une verbalisation) :

Demande faite aux élèves : « **Intérieur bleu !** »

Les moyens mis en œuvre et disponibles aux élèves, intentionnellement par le professeur : format papier 35 x 35 cm, gouaches, pinceaux souples et brosses, un pot d'eau. Le travail est individuel.

Temps disponible pour pratiquer : 40 minutes.

Le dernier quart d'heure de cette séance relatée est consacré à l'affichage des travaux et la verbalisation durant 15 minutes.

Les notions abordées lors de la verbalisation : cadre, limite, limite du support, infini, immensité, profondeur dans la couleur, profondeur dans l'espace, matière, empâtement, geste et touche, fluidité, transparence, dedans/dehors.

### Deuxième séance, la semaine suivante (le travail réflexif par le moyen de l'écrit) :

Projection de « **Intérieur au Violon** », **Henri Matisse**, 1917-1918, 116 x 89 cm, huile sur toile. Statens Museum for Kunst, Copenhagen.

N.B. Pour visualiser l'œuvre, on se reportera au site du musée : <http://www.smk.dk/en/>

- Distribution d'une feuille ;
- Demande du professeur : « **Analysez cette œuvre !** »
- Temps disponible de travail : 20 minutes.



**Remarques** : La séquence se déroule au mois d'octobre. Aucun dispositif antérieur n'a eu lieu, ni spécifiquement sur la couleur bleue, ni sur la notion d'intérieur, ni sur Henri Matisse, ni sur cette toile en particulier ni sur la méthodologie de l'analyse par l'écrit d'une telle œuvre. Il s'agit probablement de la première analyse d'œuvre individuelle écrite que ces élèves produisent, même s'ils ont été habitués et exercés à ce travail à l'oral. La difficulté (et le mystère de cette formule « Analysez cette œuvre ! ») leur est imposée afin de faire émerger divergences et parti-pris, au risque de l'erreur. Le passage par l'écrit, dans un processus global de formation, est l'une des conditions du passage à l'expression. Toutefois, pour nombre d'élèves, il soulève des obstacles qui brident les expressions recherchées ; il peut faire resurgir les discriminations scolaires. La demande d'un écrit est ici à dessein proposée comme une exploration, un jeu intellectuel. La demande est ouverte. Cette sécheresse au prime abord est volontaire et ordinaire ; elle s'inscrit dans une culture du défi souvent exploitée et qui motive les élèves. C'est un fonctionnement qu'ils acceptent progressivement et qui devient un ferment dynamique.

## Des écrits surprenants

Afin de vous permettre de découvrir quelques liens possibles entre l'expérience pratique et la façon dont les élèves s'en servent dans leur approche de l'œuvre d'art, nous mettons en vis-à-vis des extraits de leurs écrits et leurs peintures. Nous porterons une attention particulière à une retranscription fidèle de ces écrits. Répétitions et erreurs de syntaxe ou d'orthographe n'y seront pas corrigées. Elles font sens et témoignent bien souvent d'une logique sensible propre à l'expression de chaque élève.

Observons maintenant ce qu'ils ont peint, ce qu'ils ont exprimé dans leurs choix picturaux en tant que praticiens, et en quoi cela leur ouvre la voie vers l'œuvre de Matisse.

### Magali

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

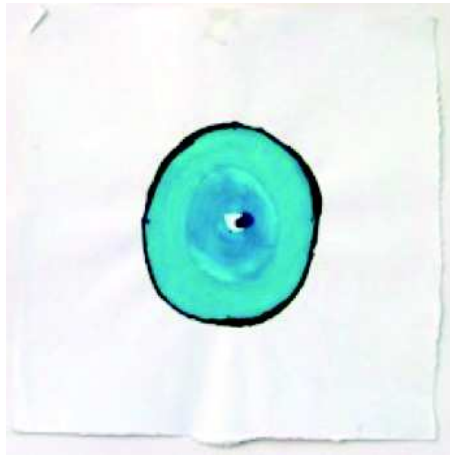


Cette élève semble s'être servie de sa propre création comme clef pour accéder au document. Même d'un point de vue purement formel, ce petit morceau d'analyse la met sur une piste. Elle porte un regard nouveau sur son travail en plus du panorama que lui offre l'œuvre.



### Emmanuelle

Comme nous le montre Emmanuelle, cette expérience est aussi un tremplin pour une réflexion personnelle. Elle prend ses distances vis-à-vis de l'exercice scolaire.



*« Dans cette peinture, j'observe un étui bleu, avec à l'intérieur un violon "enfermé" (...) Avec la musique on ne sait pas où on va, ça va jusqu'à l'infini, on ne peut s'arrêter de force, on peut continuer sans arrêter, c'est comme l'univers ou le rêve. J'appellerai ça l'infini, l'infini du rêve ou de l'univers, comme les notes de musique. »*

La peinture de l'élève représente une spirale close par un contour noir, seule au centre s'échappe une petite tache d'encre bleue, dans cette forme close cette goutte ne semble pas assujettie à la structure qui l'enferme.

### « L'élève-auteur »

D'autres élèves interrogent le dispositif imposé. Cette liberté prise leur permet une autre appréhension de l'œuvre qui, bien qu'en marge des attentes du professeur, est enrichissante.

### Isabelle

*« On peut imaginer que le propriétaire du Violon en joue tous les jours pour une sirène au bord de l'eau, et comme il pose son étui sur la table, la sirène a amené la mer dans l'étui et l'a coloré de son bleu (...) »*

Dans ce cas le poétique rattrape le narratif. L'élève a peint un petit meuble à étagère dont l'intérieur est bleu. La production plastique peut paraître littérale, illustrative. Elle ne s'offre pas comme proposition distanciée au regard des éléments dont disposait l'élève : ce qui avait été interrogé et travaillé dans la pratique, l'œuvre de Matisse observée, les notions disponibles.... Lors du travail écrit, l'élève met à bas toutes les conventions qui l'avaient, semble-t-il, freiné dans l'élaboration de sa production (désir de figuration par exemple), et dépasse ostensiblement et de façon salutaire la demande. La référence intervenant derrière la verbalisation et sa pratique, donne davantage d'envergure à son analyse et contribue à déplacer ses représentations sur l'art.



Les élèves s'interrogent, et ce questionnement reste persistant en arts plastiques si le professeur s'astreint à cette logique rigoureuse et ouverte à la fois. Ainsi cette mise à distance critique existante dans la nature même de la discipline resurgit dans l'écrit d'Isabelle : « *La question que l'on peut se poser est : pourquoi la boîte avec le violon est bleue et pas rouge ?* ». Puis elle avance des hypothèses. Ici encore l'élève accède de manière détournée à une analyse critique. Elle sous-tend un regard déplacé sur la proposition du professeur, mais elle en fournit - elle-même - la réponse, et remplit ainsi l'un des objectifs de la discipline : appréhender l'œuvre d'art comme une source d'interrogation.

### La dimension expérimentale

En peignant, les élèves bâtissent un projet, le composent, font des choix pour représenter, rencontrent des accidents ou des opportunités, mêlent intuitions et hasards. Comment puiser dans cette expérience complexe pour aborder une analyse rigoureuse et technique d'un tableau, débouchant à son tour sur un autre contenu sémantique ? Il faut donc que le professeur aide les élèves à prendre de la distance avec leurs productions, et qu'il cultive leur curiosité et leurs aptitudes à déplacer leurs représentations...

#### Joanna

Joanna produit une peinture présentant une superposition d'une vue extérieure et d'une vue intérieure. Une fenêtre est représentée au centre de sa composition. Face au tableau de Matisse, elle écrit :

« ... *Dans cette pièce qui semble pauvre, seul le violon paraît beau donc seul l'amour de la musique triomphe, l'amour du violon. Tout est sombre sauf le violon, mais si on ferme sa boîte, tout redevient sombre et morne (...)* À l'extérieur, c'est grand. À l'intérieur, c'est petit. La mer, le sable et la liberté comparée à l'emprisonnement. Ces deux mondes sont séparés par la fenêtre. »



On constate une grande proximité entre la peinture de l'élève et l'analyse faite de la peinture de Matisse la semaine suivante. Cette analyse se construit d'ailleurs de façon tout à fait rationnelle, de l'analyse formelle à l'émergence des contenus de l'œuvre et des intentions du peintre. Elle vient se juxtaposer à l'analyse effectuée en cours de pratique.

Cela se confirme dans les liens entre l'écrit d'Aurélie et son travail pictural.

### Aurélié

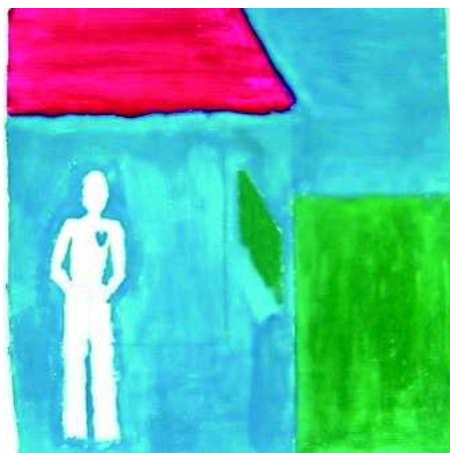
*« Les lignes du violon sont les seules rondes, tout le reste du dessin de Matisse est en ligne verticales et horizontales. Pour le violon c'est plus doux en rond. »*



Dans la peinture d'Aurélié, toutes les lignes sont tirées à la règle, sauf un petit vase bleu posé sur un meuble. Là, la peinture bleue a coulé, elle a quitté la forme alors que tout était si appliqué. Cet incident technique a visiblement marqué l'élève qui interroge à son tour dans son analyse d'œuvre le sens émanant d'oppositions formelles découvertes par hasard. La construction géométrique du tableau de Matisse, piste choisie par l'élève pour développer son analyse écrite témoigne directement de la transition qui s'opère entre expérience et prise de recul, celui-ci pouvant procéder par les opérations de la description, de l'interprétation, du commentaire, de la recherche du sens, de l'expérience de la polysémie...

### Patrick

Parfois, d'autres bijoux apparaissent en surface, comme l'utilisation de certains mots, ainsi Patrick nous étonne : « *Comme l'intérieur de l'étui du violon est bleu on a une impression d'infinité.* ». Le terme est élégant et là aussi s'articule la peinture de la semaine précédente : c'est une architecture majoritairement peinte en bleu qui occupe la surface du support. Elle contient un personnage laissé blanc, dont seul le cœur est bleu. L'espace est totalement décroisé, la couleur circule uniformément entre ce qui se voudrait à l'extérieur et ce qui se prétend intérieur. Elle ne respecte pas les tracés initiaux. L'espace perçu dans la tache de couleurs de Matisse était donc annoncé involontairement dans l'audace de la représentation de Patrick, mais le terme est lâché : « *une infinité* ».



### Jérôme

Jérôme affirmera : « *Il y a aussi une notion d'évasion, car avec un violon, on peut s'évader spirituellement.* » Ce barbarisme à mi-chemin entre « évidemment » et « évasion », est à considérer dans sa complexité et sa poésie, car il articule, même de manière involontaire, la partie plastique et la partie sémantique de l'analyse, et notre discipline a toujours fait du hasard un outil.

### Perrine

Pour en finir avec l'aspect technique de cette analyse, citons juste le travail de Perrine, qui sur la proposition « Intérieur Bleu ! » produit une représentation vaguement perspectiviste, saturée de bleu, sans limites, sans contours, dans une touche très fluide. Puis devant *l'Intérieur au violon* elle remarque :

« *Dans la pièce, les contours de la fenêtre sont noirs, le mur du fond est noir, les bords de l'écran sont également noirs. Ce noir a peut-être un rôle de barrière qui empêche de rêver.* »



Elle perçoit fortement le cloisonnement du tableau par l'évitement qu'elle en avait fait en peignant, en pénétrant la couleur. Les élèves développent donc leur sensibilité et apprennent dans l'observation de points communs entre leur projet et celui du peintre, ou au contraire grâce à ce qui les en différencie.

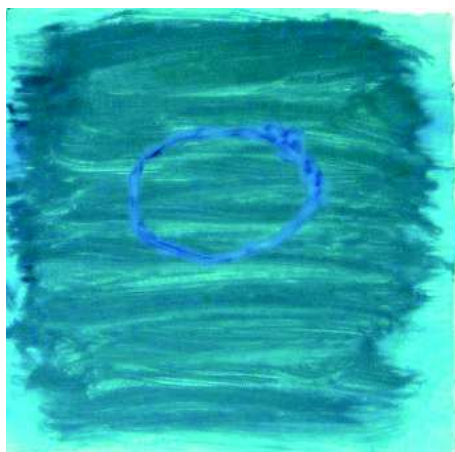
### Pressentir, ressentir, partager

La pratique plastique concourt à une expérience sensorielle prolongée par la contemplation et la mise en question des productions lors d'un affichage dans la classe. Cela sous-entend des élèves familiarisés à l'expérience culturelle, établissant un rapport de confiance immédiate entre l'œuvre et eux. Ils s'autorisent ainsi une absorption par l'œuvre et y accèdent plus facilement.

#### Audrey

Cette expérience doit donc être très usuelle, elle réclame un entraînement pour être fertile. Grâce à cela, Audrey se laisse porter :

« L'étui du violon est de couleur bleue et **elle me fait penser** à un rêve (...). **Je ressens** en voyant ce tableau que l'intérieur de l'étui est bleu car c'est la musique du violon qui fait rêver (...). **J'ai donc l'impression** que c'est le violon qui rend l'extérieur ensoleillé grâce à sa belle musique (...) C'est la lumière qui sort de l'étui et qui vient donc de l'intérieur et non du dehors (...) La température à l'intérieur de la pièce est chaude (...) le peintre a fait un espace assez réduit pour bien mettre en valeur le violon. Le violon n'a pas d'ombre comme un objet irréal. »



Retrouvez Éduscol sur

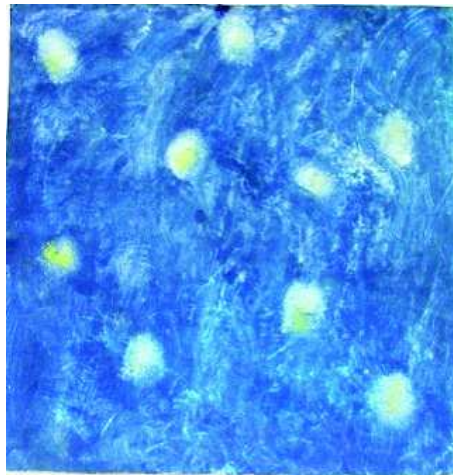


Il est question d'une circulation poétique de la lumière, de sensation, de chaleur, de sons, d'espace donc de corps. L'élève est entrée de plain-pied dans l'œuvre et construit une analyse complexe en termes précis et simples, elle s'y exprime personnellement. Sa peinture est totalement abstraite, elle présente une superposition de deux monochromes bleus, au-dessus desquels flotte un ovale linéaire posé directement par le tube, en épaisseur. Une sorte de bulle.

### Céline

Céline se laisse déborder par l'image, la spontanéité de son texte laisse soupçonner la qualité de son expérience :

*« Autour des fenêtres il y a un grand contraste qui me surprend. La boîte où est le violon exprime une émotion plutôt étrange parce qu'on a l'impression que le bleu se dégage du violon. Comme si il était vivant. La pièce dégage de la lumière malgré le beaucoup de noir. (...) Moi je pense que le violon crée une « évasion bleue », un rêve de tranquillité pour celui qui en joue (...) On peut imaginer le bruit, le grincement des volets, les vagues, le vent dans les rideaux (...). »*

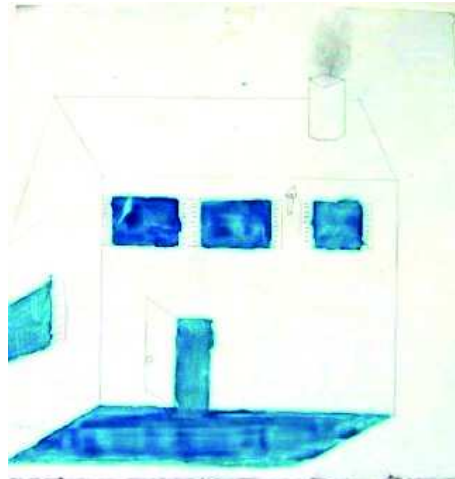


Cette élève s'implique intégralement dans l'analyse, et dans la production de son texte. Sa production picturale montre un bleu très sombre, très épais, gratté, puis recouvert, puis regratté. Quelques taches de lumière blanche et jaune transpercent de-ci de-là. Tout comme le violon lui semblait « vivant », il y a une respiration dans son travail, et comme elle l'a vu dans l'œuvre de Matisse les couleurs sombres peuvent aussi générer de la lumière.

### Vincent

Vincent a dessiné une maison en suspension dans la feuille. C'est une vue maladroite légèrement en contre-plongée. Tout l'espace vide intérieur de cette maison est bleu. La semaine suivante, face à la peinture de Matisse, il écrit :

*« Le bleu de l'intérieur de l'étui donne une impression d'espace, comme s'il y avait un trou dans cet étui qui mène autre part que dans la maison, dans un grand espace vide et bleu. Par la fenêtre nous pouvons observer le bord de la mer, peut être que cet étui d'intérieur bleu mène au centre de cette mer. (...) »*



On retrouve dans la production picturale et la production écrite les notions de vide et de plein, espace ouvert ou fermé. On retrouve surtout une approche subjective de l'espace, totalement projetée physiquement. Il y a du corps dans son dessin, il y a du corps dans ses mots. La cage aux mots.

#### Steven

Steven est arrivé en cours d'année dans notre établissement, et il a déjà changé de classe pour des raisons disciplinaires. Il ne pose aucune difficulté en arts plastiques, cette proposition de travail est la première à laquelle il participe. Steven peint un anneau bleu sur un fond brun. Face à la proposition « Intérieur bleu ! », la réponse de Steven n'est pas directe, puisque le centre de l'anneau est de la couleur du fond, c'est-à-dire brun.



« L'artiste a peut-être voulu représenter le domicile d'une personne pauvre car dans la pièce on ne voit qu'un lit et un divan. Mais la personne est peut-être heureuse car elle a une vue magnifique car on voit la mer par la fenêtre. La personne vit seule car déjà il y a qu'un seul lit et qui vit avec un violent (sic) qui lui tient compagnie. L'intérieur du violent est peint en bleu car peut être il ressent une sorte de liberté, d'indépendance. La lumière éclaire la chambre, c'est que la personne est heureuse. »



L'élève s'est visiblement laissé imprégner par l'œuvre, il a joué le jeu. L'expression écrite est difficile, le manque de confiance est évident (répétition du « peut-être »). La répétition du « lapsus écrit » (« violent » au lieu de « violon ») est à relever. Malgré des limites dues à son faible niveau de maîtrise technique du français, il propose une analyse cinglante du document, quitte à se laisser déborder par une foule de facteurs, même les plus inconscients.

Si l'on pose un regard parallèle sur sa peinture, il apparaît que ce bleu encerclant une partie du fond brun ne fait qu'un avec l'univers décrit par l'élève face à l'œuvre. La pauvreté, l'enfermement, la solitude y sont bien présents. Le travail se distingue d'ailleurs des autres par son efficacité graphique : la force de son impact visuel rejoint le lapsus de l'écrit.

L'élève s'investit directement dans ses productions à travers sa propre histoire. Peu « scolaire », il cherche des outils. Il n'a, en réalité aucune distance avec les images, que ce soit celle qu'il a produite ou celle qu'on lui donne à comprendre. Il n'est pas alors question d'évaluation, mais de maîtrise de la langue. L'implication de l'élève suscitée par le dispositif lui a permis de s'emparer de l'écriture comme d'un véritable moyen d'expression. Il s'est attaché aux contenus plus qu'à sa forme, mais y-a-t-il pris du plaisir ?

### Julien

Julien a fait une peinture morbide : elle représente un homme dont les viscères sont apparents, du « sang » bleu s'échappe de ses narines et de sa bouche, seule la gouache bleue a été utilisée. Face au tableau de Matisse, Julien choisit de personnifier l'instrument de musique :

*« On dirait que le violon est à l'intérieur de sa maison, qu'il est le maître. En effet le violon est assis sur le fauteuil et semble se reposer, car dehors il fait chaud, c'est pourquoi il a fermé ces volets (...). Le violon semble avoir pris vie, on aperçoit la couleur bleue qui donne une impression de vie, d'éternel. »*



Le poétique se mélange à l'organique, au sensoriel. Alors se posent les questions de la pérennité, de l'avenir, préoccupations bien adolescentes. La couleur bleue proposée dans un aspect morbide au travail plastique s'inverse et s'associe subitement à l'éternité face à l'œuvre. Passée l'expression d'une angoisse, sa réflexion devient plus distanciée, analytique.



## Conclusion

« Ce bleu-là est un vague qui s'espace dans l'espace, alors que d'autres bleus ont des limites. », Aurélien.

Il y aurait encore matière à éplucher ce petit exercice, mais son étude nous montre que la pratique artistique associée à une réflexion verbale permet de créer une distance critique entre l'élève et sa production. Renvoyée à son propre questionnement, sa pensée acquiert de l'autonomie et favorise l'apparition d'une logique de pratique. L'écriture « comme pratique » est ainsi rendue possible, car dénudée d'un carcan souvent trop institutionnel et scolaire. Aucune demande conventionnelle, ici excessivement explicite, n'a été requise par le professeur, elle est restée ouverte, souple. Au-delà de la syntaxe, ce que vise l'enseignement des arts plastiques c'est l'émergence de sens, la singularité d'un regard, l'expression personnelle d'une production, la liberté de dire, de penser, d'écrire, la musique des mots, la rencontre avec l'autre, élève ou artiste.

L'évaluation des analyses que les élèves ont proposées n'était pas notre propos. Il est évident qu'un recentrage structuré a fait écho à la demande d'« analyse d'œuvre ». Ces élèves ne sont pas de « bons » élèves, leurs travaux ne feront pas exemples (nous avons pris en compte 14 écrits au sein d'une classe de trentel). Le dispositif semble être un passage vers une maîtrise de la langue laissant les hétérogénéités s'épanouir.

### Aurélien



Aurélien réunit plusieurs qualités dans son écrit contrairement à d'autres élèves qui choisissent une piste unique. Il a été emporté par un plaisir d'écrire, un flux de trois pages en 20 minutes de travail seulement :

- « L'intérieur de la boîte du violon est bleu.
- La mer à l'extérieur est bleue.
- Les murs sont plus ou moins bleus.
- (...) Un volet est fermé, l'autre est ouvert, comme le côté caché et le côté montré de quelqu'un.
- (...) On paraît être heureux dans une maison aussi laide que celle-ci.
- Le tableau donne un peu l'impression que « il en faut peu pour être heureux ».
- (...) Le violon reste planté tranquillement sur son fauteuil sans même penser à s'habiller.
- (...) Toute la maison paraît pauvre (...) il n'y a rien à manger dans les plats, mais il y a un magnifique violon dans une magnifique housse. L'homme n'a pas acheté une belle maison mais un beau violon. C'est une passion. »

Retrouvez Éduscol sur



Le travail de réflexion et l'analyse d'un contenu sémantique ne paraissent donc pas indissociables d'une mise en forme littéraire. Le vocabulaire et la syntaxe sont simples, l'élève est « moyen en français ». Pourtant, que de richesse poétique et de complexité dans ce texte et à ce niveau d'enseignement. Une envergure sociale et philosophique de l'œuvre est saisie et remarquablement exprimée par l'écriture. La peinture d'Aurélien représente une petite bouche peinte sur un fond noir, cette bouche s'entrouvre en laissant apparaître un espace bleu.

Son bleu concentre la lumière et polarise l'attention du spectateur sur cet espace de liberté qu'est la parole. Non pas la parole en réponse à la question du professeur, mais la parole individuelle, comme pensée active, une parole non-convenue. Elle est résurgente à tous moments au cours d'arts plastiques, et l'oral entre dans la continuité de la pratique plastique, comme peut le devenir tout travail écrit. La pratique artistique en cours d'arts plastiques devient donc une garantie de qualité dans l'expression des individualités. Dans un dispositif structuré elle sert avec singularité des objectifs communs à tous, **la maîtrise de la langue et l'acquisition d'une culture commune.**

Retrouvez Éduscol sur



## > ARTS PLASTIQUES

Articulations entre référentiel de compétences en arts plastiques, domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et attendus de fin de cycle

# Tableaux des compétences travaillées en arts plastiques aux cycles 2, 3 et 4

Cette ressource présente, en les rassemblant sous forme de tableau, les compétences travaillées en arts plastiques sur les trois cycles de la scolarité obligatoire.

Cette présentation permet de voir les correspondances, les continuités et la complexification des compétences regroupées dans :

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

EXPÉRIMENTER, PRODUIRE, CRÉER					
CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4	
S'approprier par les sens les éléments du langage plastique : matière, support, couleur...	Domaines SCCCC 1, 2, 4, 5	Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent.	Domaines SCCCC 1, 2, 4, 5	Choisir, mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique en restant attentif à l'inattendu.	Domaines SCCCC 1, 2, 4, 5
Observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés.		Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie, vidéo...).		S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.	
Tirer parti de trouvailles fortuites, saisir les effets du hasard.		Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes.		Recourir à des outils numériques de captation et de réalisation à des fins de création artistique.	
Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie ...).		Intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information, au service de la pratique plastique.		Explorer l'ensemble des champs de la pratique plastique et leurs hybridations, notamment avec les pratiques numériques.  Prendre en compte les conditions de la réception de sa production dès la démarche de création, en prêtant attention aux modalités de sa présentation, y compris numérique.  Exploiter des informations et de la documentation, notamment iconique, pour servir un projet de création.	

METTRE EN ŒUVRE UN PROJET					
CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4	
Respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés.		Identifier les principaux outils et compétences nécessaires à la réalisation d'un projet artistique.		Concevoir, réaliser, donner à voir des projets artistiques, individuels ou collectifs.	
Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.		Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles.		Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.	
Montrer sans réticence ses productions et regarder celles des autres.	Domaines SCCCC 2, 3, 5	Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création.	Domaines SCCCC 2, 3, 5	Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique et en anticiper les difficultés éventuelles.	Domaines SCCCC 2, 3, 4, 5
		Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur.		Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique.	
				Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci.	

S'EXPRIMER, ANALYSER SA PRATIQUE, CELLE DE SES PAIRS ; ÉTABLIR UNE RELATION AVEC CELLE DES ARTISTES, S'OUVRIR À L'ALTÉRITÉ					
CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4	
Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art.	Domaines SCCCC 1, 3	Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe.	Domaines SCCCC 1, 3	Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.	Domaines SCCCC 2, 3, 4, 5
Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres.		Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation.		Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.	
Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support...		Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art.		Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.  Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques.	

SE REPÉRER DANS LES DOMAINES LIÉS AUX ARTS PLASTIQUES, ÊTRE SENSIBLE AUX QUESTIONS DE L'ART					
CYCLE 2		CYCLE 3		CYCLE 4	
Effectuer des choix parmi les images rencontrées, établir un premier lien entre son univers visuel et la culture artistique.	Domaines SCCCC 1, 3, 5	Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques.	Domaines SCCCC 1, 3, 5	Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt.	Domaines SCCCC 2, 3, 4, 5
Exprimer ses émotions lors de la rencontre avec des œuvres d'art, manifester son intérêt pour la rencontre directe avec des œuvres.		Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre d'art dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain.		Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique.	
S'approprier quelques œuvres de domaines et d'époques variées appartenant au patrimoine national et mondial.		Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée.		Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre.	
S'ouvrir à la diversité des pratiques et des cultures artistiques.				Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.	

## ARTS PLASTIQUES

### Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

# Compréhension, usages et résonances du mot « projet » dans l'enseignement des arts plastiques

Cette ressource adopte la forme d'un glossaire. Elle revient sur les différentes acceptions en fonction du contexte d'utilisation du mot dans la conduite de l'enseignement des arts plastiques. En effet, le mot projet est incontournable dans l'enseignement des arts plastiques. Il est employé de façon récurrente dans les nouveaux programmes, de longue date dans les échanges entre enseignants, dans les textes, dans les descriptifs de leçon, etc. Pour autant, il ne recouvre pas toujours le même sens, ni la même réalité. Il peut être source de confusion, de malentendus.

## Extraits du programme

« La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. Elle se comprend et se travaille selon quatre dimensions articulées l'une à l'autre dans l'enseignement :

- au niveau du professeur, il s'agit de concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle ;
- dans les situations d'apprentissage, par l'encouragement de la démarche de projet en favorisant désir, intentions et initiatives ;
- en aboutissant ponctuellement à des projets d'exposition pour travailler les questions de la mise en espace et en regard de la production plastique des élèves ;
- par la rencontre avec l'œuvre d'art et l'artiste, en contribuant à la démarche de projet dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. »<sup>1</sup>



## Projet de formation

Le projet que construit l'enseignant pour un groupe d'élèves se construit dans la durée : sur l'année en général pour un niveau de classe, mais aussi nécessairement sur les 2 cycles du collège. Il construit des compétences et des connaissances chez les élèves. Il peut s'individualiser dans une pédagogie différenciée. Il répond à la question : qu'est-ce que les élèves vont avoir appris, compris, retenu de cet enseignement disciplinaire pour leur vie future ?

## Projet d'enseignement

Il s'agit du projet du professeur en direction de ses élèves. Essentiel dans la construction d'un cours ou d'un projet dans le cadre d'un dispositif. Il répond à la question : qu'est-ce que je veux que les élèves apprennent ? (ou découvrent, ou expérimentent, ou structurent...). Il est nécessairement lié au projet de formation et aux programmes, au projet de l'établissement. Il doit être pensé, construit comme un apport fondamental dans la construction de la personnalité et de la culture du jeune. Il marque la spécificité de la pratique artistique dans le cadre de l'Éducation nationale.

## Projet de cours

Unité temporelle courte dans laquelle s'inscrit le projet d'enseignement (en relation avec les autres). Cette notion dite de « cours » est souvent confondue avec celle de « séance ». Chaque cours/séance doit avoir un objectif d'enseignement précis pour bien utiliser le temps accordé à l'enseignement des arts plastiques. Une séquence peut être constituée d'un ou plusieurs cours/séance.

## Travailler en projet

Le travail en projet laisse la place à la part des désirs, objectifs et compétences de tous les acteurs, à la recherche, à l'imprévu, au non programmé. Il permet de motiver et de donner du sens à l'apprentissage, de faire l'expérience d'une pratique, d'oser le risque. Travailler en projet se différencie de la programmation. On l'appelle aussi démarche de projet.

## Projet personnel de l'élève

C'est un point d'appui de l'enseignant pour construire les connaissances et compétences de l'élève. Il est important de tenir compte des motivations et désirs des élèves, dans les propositions pédagogiques. C'est aussi un objectif à atteindre dans la formation en arts plastiques. L'élève devrait être capable de passer des choix à l'initiative en fin de collège, de développer une démarche personnelle à l'issue du lycée.

## Faire un projet

Souvent compris comme remplir une fiche pour obtenir des subventions. Au-delà, il s'agit d'un moment central de conceptualisation et de communication d'un désir encore un peu imprécis. Il oblige à préciser les objectifs, le cadre, les moyens, etc.

## Travailler en projet dans le cadre du projet d'établissement

C'est la nécessaire prise en compte du projet éducatif dans sa globalité lors de la conception d'un projet. Il oblige à comprendre et à intégrer les objectifs et les contraintes d'une communauté éducative. Par exemple, le descriptif d'un EPI s'articule nécessairement avec le projet de l'établissement. Les dispositifs constitutifs du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) également.

## Travailler en projet en partenariat

Cette démarche rend nécessaire de clarifier les missions et rôles du partenaire et de l'enseignant. Il s'agit d'établir une complémentarité constructive, de faire un travail d'équipe même si l'on parle des langages un peu différents. L'enseignant ne confie pas sa classe au partenaire, il travaille en interaction avec lui. Leurs interventions sont de natures différentes, mais participe à atteindre un objectif commun.

## Projet culturel

C'est un projet complémentaire aux enseignements. Toutefois, tout projet d'enseignement est un projet culturel, en ce qu'il construit une culture générale de l'élève ; par contre tout projet culturel n'est pas nécessairement un projet d'enseignement en ce qu'il n'apporte pas forcément de connaissances précises, mais contribue à l'acquisition des compétences et d'une culture « humaniste ».

## Projet subventionné

C'est un projet qui s'intègre dans un dispositif à procédures conjointes qui permet de bénéficier d'une subvention. Il a un caractère exceptionnel dans le système éducatif. Par exemple, l'accueil d'un artiste en résidence ou l'intervention d'un artiste au sein d'une classe.

## Projet dans des dispositifs

C'est un projet qui s'intègre dans un cadre institutionnel prédéfini, souvent pluridisciplinaire. Par exemple, les EPI, une classe CHAAP, etc.

Retrouvez Éduscol sur



## ARTS PLASTIQUES

### Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

# Enseignement des arts plastiques et projet d'enseignement

Cette ressource porte sur une présentation de la notion de projet d'enseignement. Au cœur des programmes d'arts plastiques du cycle 4, le professeur est explicitement invité à « concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle. »<sup>1</sup> Projet de séquence, encouragement des élèves à la démarche de projet, projet artistique, pédagogie du projet..., s'ils se recoupent et s'enrichissent, ne sont pas pour autant de même nature. Les diverses acceptions du mot projet engagent bien des situations de formation spécifiques. Pour le professeur, elles ont nombre de conséquences sur la manière d'enseigner. Pour l'élève, elles engagent des possibilités d'adhérer et de recevoir, plus ou moins, l'enseignement servi.

Assurément, à l'ère des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), l'institution interpelle les enseignants en direction de leurs compétences à fonder une grande partie de leur action sur une dynamique du projet. En arts plastiques, « le projet » est de longue date une position en éducation<sup>2</sup>. Au moment de la mise en œuvre des programmes, pour le professeur d'arts plastiques, dans un contexte qui croise exigences disciplinaires et contributions à divers dispositifs, parcours, enseignements (AP, PEAC, EPI, histoire des arts...), il est utile de se repérer en matière de signification, de portée, de conception, d'usage du projet.

Cette ressource propose donc des éléments pour distinguer, d'une manière générale dans les démarches pédagogiques pensées en termes de projet, entre ce qui relève de la sphère des aspirations – le « projet-visée » – (l'ambition que le professeur, l'équipe éducative, l'établissement, l'institution... peuvent avoir pour les élèves) et celle des programmations – le « projet programmatique » – (les organisations, les structurations, les temporalités... nécessaires à enseigner quelque chose dans un projet). Et, l'une et l'autre sont à articuler.

1. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2,3,4, op. cit., p.269.

2. Le projet était déjà dans les programmes du collège de 1998 une composante de formation (« **Le projet de l'élève** » en classe de 3<sup>e</sup>) et animait dans les cahiers d'accompagnement l'ensemble des trois cycles sous diverses approches : « engagement et motivation, initiatives et projets personnels, action et distance critique », « situation d'autonomie dans lesquelles les élèves travaillent sur projet », « les références que présente le professeur sont intimement liées à la fois à son projet pédagogique et aux productions des élèves », « les situations d'enseignement sont construites et choisies de telle sorte qu'elles privilégient peu à peu le projet personnel de l'élève et qu'elles développent son autonomie ». Sur ces points, nous invitons à relire les cahiers d'accompagnement des programmes du collège de 1998, particulièrement la partie « Le projet de l'élève » pour la classe de 3<sup>e</sup>, page 109.

## Extraits du programme

« La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. »<sup>3</sup>

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

## Sommaire

- Introduction
- Le projet-visée et le projet programmatique
- Un projet d'enseignement articulé sur deux dynamiques
- Une articulation conflictuelle et féconde

## Introduction

Les nouveaux programmes demandent au professeur de penser son enseignement suivant une démarche dite *curriculaire*. Cet adjectif issu de la notion de *curriculum*<sup>5</sup> qualifie un effort sans précédent pour mettre en cohérence le parcours de formation des élèves. Cette nouvelle approche, dit Olivier Rey (ENS de Lyon, Institut Français de l'Éducation), « *permet de saisir la spécificité de la culture scolaire et son rapport à la société : quels contenus sont les plus pertinents pour assurer à la fois la démocratisation scolaire et une culture commune qui aient du sens pour tous les membres d'une société ?* »<sup>6</sup>

Désormais les programmes s'inscrivent dans un projet global, travaillant les liens non seulement entre différents secteurs du savoir (différentes disciplines) ou entre les savoirs académiques et le socle commun, mais encore au niveau du temps scolaire, entre les séances, les séquences, les années et les cycles d'enseignement.

« *Il faut en particulier réconcilier connaissances et compétences, et clarifier les modalités d'évaluation qui actuellement ne sont pas du tout satisfaisantes. C'est ce qu'implique une approche curriculaire, qui n'est rien d'autre qu'une démarche soucieuse de la cohérence d'ensemble, qui dessine un vrai projet d'enseignement pour tous les élèves au lieu de stratifier des approches fragmentaires, et qui met en phase les programmes et l'évaluation.* »<sup>7</sup>, précise Alain Boissinot alors président du Conseil Supérieur des Programmes (CSP).

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

4. Ibidem.

5. À propos de la notion de curriculum, voir l'article de PERRENOUD Philippe, « *Curriculum : le formel, le réel, le caché* », dans HOUSSAYE Jean (sous la dir. de), « *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* », Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1993, pp. 61-76.

6. REY Olivier, *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? 2010, Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°53.

7. BOISSINOT Alain, « *Report des programmes : Alain Boissinot s'explique* », Propos recueillis par Jeanne-Claire FUMET Jeanne-Claire, 24 février 2014, dans CAFE PEDGOGIQUE, L'EXPRESSO, [En ligne].

Pour s'emparer de ces orientations, il paraît indispensable que chaque enseignant développe ce que nous nommerons ici un **projet d'enseignement**. C'est-à-dire une manière personnelle de penser et de construire la cohérence et la signification de sa mission professionnelle.

Quel projet ? Comment le définir ? Nous proposons ici quelques repères théoriques dans l'élaboration d'un **projet d'enseignement**. Notre réflexion prend particulièrement appui sur les recherches de Jacques Ardoïno<sup>8</sup> (1927-2015), Professeur des Universités à l'université de Paris VIII.

D'autres ressources offriront des exemples de mise en œuvre d'un **projet d'enseignement** en arts plastiques.

## Le projet-visée et le projet programmatique

Jacques Ardoïno conçoit, pour tout enseignant, la nécessité d'articuler deux acceptions du projet, le **projet-visée** et le **projet programmatique**.

*Le projet-visée « peut, aussi bien, être vague et lâche : une simple idée, une ambition velléitaire, ou fermement résolue et obstinément poursuivie ; il peut être plus ou moins référencé au réel, soucieux ou non de sa faisabilité. Les projets peuvent être "chimériques" ou "utopiques" (ce qui ne veut pas du tout dire la même chose). Les mythes et les légendes expriment également des projets. Mais, principalement, c'est l'idée même de "valeur" (au sens philosophique et non économique du terme) qui spécifie le mieux le projet au sens [de projet-visée]. Ce sont dès lors, des finalités, des visées qui le font porteur de significations, plus soucieuses, finalement, de signification que de cohérence.<sup>9</sup> »*

*Très différemment, le projet programmatique « se définit avant tout par sa rigueur, par son exactitude, par sa consistance logique et, le cas échéant, par sa référence à une réalité qui en permet la possibilité, sinon la probabilité ou la faisabilité. Un tel projet [...] veut être la préfiguration la plus exacte possible de ce qu'il anticipe. C'est bien pourquoi il est beaucoup plus soucieux de cohérence que de signification.<sup>10</sup> »*

« Ce sont finalement des "visions du monde" [...], des "cosmogonies" différentes, et antagonistes, quand rien ne permet de les conjuguer, qui permettent de comprendre l'hétérogénéité fondamentale entre ces deux univers hypothétiques inventés ou tracés par le projet-visée ou par le projet programmatique [...]»<sup>11</sup>

## Un projet d'enseignement articulé sur deux dynamiques

Dans le cadre de l'enseignement, quand le **projet programmatique** consiste à penser le déroulement dans le temps, la progression et l'organisation de ce que l'on veut enseigner ; le **projet-visée** résulte d'une identification des grandes aspirations de notre enseignement, de ses finalités. Or, ces visées qui président de manière récurrente et verticale à chacune de nos séquences d'enseignement s'apparentent largement aux compétences du socle commun. Leurs ambitions sont volontiers transdisciplinaires.

8. ARDOÏNO Jacques, *Les avatars de l'Éducation : problématiques et notions en devenir*. Paris, PUF, 2000.

9. *Ibid.*, p. 142.

10. *Ibid.*, p. 143.

11. *Ibid.*, p. 145.

## Quel projet-visée ?

Au regard de ces perspectives générales, le **projet-visée** est aussi personnalisé par la sensibilité, le parcours de formation et le contexte professionnel de l'enseignant.<sup>12</sup> Son usage des textes est nécessairement conditionné par la lecture et l'interprétation qu'il en fait. Il est porté à privilégier certaines visées du socle commun ou des programmes scolaires. Au-delà, le **projet-visée** est sourdement mû par des affects et des pulsions dont l'enseignant n'a pas vraiment conscience. Cet aspect du projet n'est naturellement pas sans conséquence sur l'élève qui se retrouve, de fait, engagé dans un processus complexe et partiellement souterrain dans lequel des visées professionnelles se mêlent confusément, mais sensiblement, à des mobiles personnels, en partie involontaires. Qui n'a pas observé des contradictions entre ce que dit un enseignant et sa manière d'être ? Nous ne nous attarderons pas davantage sur cet aspect. Le travailler suppose une formation. Les écrits de Francis Imbert<sup>13</sup> peuvent toutefois aider à en saisir quelques enjeux.

Le **projet-visée** relève donc des prescriptions officielles, mais s'incarne différemment suivant chaque enseignant. Dans tous les cas, il est motivé par des questions fondamentales : *qu'est-ce que je voudrais que mes élèves retiennent de mon enseignement ? Quel sens donner à mon métier ?*

« *Idéalement, le projet programmatique veut et doit être la traduction stratégique, méthodologique, opérationnelle, économique de la formulation plus philosophique ou politique du projet-visée, entraînant, de ce fait même, la conversion de finalités en objectifs. [...] Mais, on le comprend bien, ce ne peut être que le fruit d'un travail.*<sup>14</sup> » La relation demande, sans cesse, à être construite par chacun. **Le projet d'enseignement** d'un professeur de collège consiste à articuler un point de vue horizontal sur l'enseignement (ce qui est prévu du début à la fin de l'année, de la sixième à la troisième...) avec un point de vue vertical et prioritaire, guidé par quelques finalités.

Mieux vaut limiter le nombre de ces finalités si l'on veut réellement leur donner un rôle fédérateur. À titre d'exemples, le **projet-visée** d'un enseignant d'arts plastiques pourrait être caractérisé par des finalités de ce type : *que l'élève identifie les réalités (sociales, matérielles, personnelles...) qui l'entourent et le conditionnent pour s'autoriser une attitude interrogative et créative. Qu'il développe une démarche réflexive, c'est-à-dire pensée par des tentatives, des erreurs et des analyses ; qu'il s'engage dans une pratique à la fois variée et personnelle ; qu'il puisse dégager, hiérarchiser et problématiser les problèmes qui se posent à lui (dans une œuvre, un sujet, une situation...) ; qu'il situe et enrichisse ses représentations au regard de l'histoire (de l'art, des idées, des événements...) ; qu'il soit curieux des questions artistiques ; etc.* Mais on l'aura compris, la formulation, le choix et la hiérarchisation de ces finalités sont à élaborer par chaque enseignant.

12. « *Les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail.* » PERRENOUD Philippe, « *Curriculum : le forme, le réel, le caché* », dans HOUSSAYE Jean (sous la dir. de), « *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* », Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1993, p.65.

13. IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 1996 ou *Le métier impossible de pédagogue*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur 2000 ou encore *Vers une clinique du pédagogisme*, Vigneux, Éditions Matrice, 1992.

14. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 144.

## Quel projet programmatique ?

Il ne sera pas possible, ici, de détailler un **projet programmatique**. Il relève de la liberté pédagogique du professeur et réclame une adaptation aux réalités du terrain. Toutefois, nous pouvons pointer différents repères sans lesquels la construction d'un tel projet ne saurait exister.

D'une manière générale, il appartient au professeur de penser la temporalité de son enseignement. Il faut du temps pour que les élèves s'approprient des savoirs.

Or, pour la première fois, le temps apparaît comme le vecteur principal des nouveaux programmes. Au lieu de s'emparer de questions différentes et toujours trop nombreuses à chaque niveau de classe, l'enseignant est conduit, institutionnellement, à penser la construction des savoirs sur la durée. Il est désormais incontournable de travailler leur progression et leur approfondissement.

Ces nouveaux programmes nous offrent l'opportunité de sortir du constat développé par Alain Lieury<sup>15</sup> : jusqu'alors, le rapport entre les capacités de mémorisation d'un élève et les savoirs prescrits dans les programmes officiels était foncièrement inadapté et plaçait *ipso facto* les élèves, les enseignants et le système scolaire en situation d'échec.

D'une manière générale, il appartient au professeur de penser cette temporalité à l'intérieur des séquences et à travers les relations qu'elles entretiennent entre elles suivant les différentes années de collège (le professeur d'arts plastiques a souvent la possibilité de suivre ses élèves de la sixième à la troisième).

## À l'échelle d'une séquence

À l'échelle d'une séquence, il importe déjà de veiller à ce que les élèves aient la possibilité de reprendre et d'approfondir les savoirs travaillés. Cela nécessite un accompagnement qui va de l'identification des savoirs à des phases d'étayage, de réinvestissement et d'appropriation. Stanislas Dehaene, qui occupe la chaire de psychologie cognitive expérimentale au collège de France, pointe parmi ce qu'il nomme *les quatre piliers de l'apprentissage*, la nécessité d'un *retour d'information*, mais aussi d'une phase de *consolidation*.<sup>16</sup> Ses études neurologiques confirment qu'il ne suffit pas de « faire émerger » des connaissances à l'occasion d'une séance de verbalisation. Encore faut-il que les repères cognitifs dégagés d'une expérience pratique soient repris plusieurs fois et dans des situations variées. Antérieurement et sous d'autres noms, ce processus d'apprentissage a été théorisé par Britt-Mari Barth<sup>17</sup>, Philippe Meirieu<sup>18</sup>, Philippe Perrenoud<sup>19</sup> ou Jacques Tardif<sup>20</sup>. Et les principes moteurs de la triade : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation ne disent pas autre chose.

15. LIEURY Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1993.

16. DEHAENE Stanislas, *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Éditions. Odile Jacob, 2011 et « *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences* », 07 novembre 2013, dans PARISTECHREVIEW [En ligne] <http://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/> [Page consultée le 04 janvier 2016].

17. BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, collection Pédagogie, Paris, Retz Nathan, 1993.

18. MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, Éditions ESF, 1996.

19. PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Éditions ESF, 1997.

20. TARDIF Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

La part programmatique d'un **projet d'enseignement** demande au professeur :

- De provoquer une situation suffisamment engageante et précise en terme d'objectif(s) pour que les élèves éprouvent de manière sensible les questions visées (*contextualisation*) ;
- De favoriser une conceptualisation de cette expérience en passant du faire au dire, du particulier au général, notamment par le truchement d'une évaluation formative (*décontextualisation*) ;
- De veiller à ce que ces mêmes repères soient explicitement retravaillés dans plusieurs autres situations (*recontextualisation*), par exemple en invitant les élèves à se ressaisir de savoirs déjà observés lors d'une première expérimentation et de les remettre en jeu dans une seconde expérience pratique (centrée sur le même objectif) et dans une phase d'analyse d'œuvres artistiques.

Un mécanisme au sein duquel l'évaluation joue donc un rôle primordial. Les questions, notions ou opérations observées durant l'analyse des travaux produits par les élèves réclament d'être formulées à partir d'un vocabulaire spécifique à notre discipline, et clairement synthétisées pour constituer une référence commune à la classe. Une référence qui ne devient un apprentissage qu'à condition d'être reprise et approfondie.

### À plus grande échelle

À l'échelle d'une année ou des trois années du cycle ou des quatre années de collège, le **projet programmatique** d'un enseignant d'arts plastiques aurait tout intérêt à penser ce qui se joue entre les séquences en termes de retours, d'approfondissements, de continuité et d'espacement. Une temporalité de l'enseignement susceptible d'être travaillée « *en tant que rythmicité (biologique, physiologique, psychologique, sociale) requérant la prise en compte de différences, d'un élève à l'autre*<sup>21</sup>. »

Que peut représenter l'approfondissement d'un savoir en arts plastiques<sup>22</sup> ? Cette question sera au cœur d'une autre contribution. Sans doute, nous faudra-t-il repenser la position de notre discipline entre « *pédagogie de l'expression spontanée* » et « *pédagogie des préalables* », ou, à l'instar de Philippe Meirieu<sup>23</sup> en 2013, dépasser cette opposition.

21. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 156.

22. « Nul doute aussi qu'il soit plus fécond de s'orienter dans la perspective d'une formation spiralaire et non scalaire [19], et de postuler pour une configuration des savoirs constellaire et non linéaire, mieux à même de prendre en charge la globalité et la fluidité du corpus qui nous occupe. » Bernard-André GAILLOT, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, 1997 p. 44.

23. MEIRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, Éditions ESF, 1996 p.95.



## Une articulation conflictuelle et féconde

L'articulation du **projet-visée** et du **projet programmatique** n'est pas simple. Jacques Ardoino prévient que lorsque ces deux composantes « *convenablement distinguées, hiérarchisées, équilibrées l'une par rapport à l'autre, jouent effectivement ensemble, la réalisation des objectifs reste subordonnée à la prise en compte des finalités. Lorsqu'il n'en va pas ainsi, les objectifs et leur réalisation tendent vers l'insignifiance parce que désormais coupés de leur inspiration initiale.* »<sup>24</sup> Emportés par les rouages du **projet programmatique**, nous avons vite tendance à oublier ou négliger le **projet-visée**.

Pourtant l'enjeu en vaut la chandelle. Lorsque l'équilibre prend forme, le **projet d'enseignement** contribue non seulement à donner plus de cohérence et de sens à notre profession, mais encore davantage de confort.

Enfin, la prégnance d'un **projet d'enseignement**, la force et la clarté avec lesquelles il détermine l'exercice quotidien du métier, conditionnent le **projet de l'élève**. Mieux l'élève appréhende la philosophie qui fédère les propositions de travail de son enseignant, sa posture professionnelle, ses modalités d'évaluation..., mieux il s'autorise à construire son propre projet. Un **projet d'élève** qui peut prendre la forme d'un projet artistique ou l'inclure. L'un et l'autre participent à la construction de son orientation. Ils permettent à l'élève de se situer parmi les autres et dans le monde.

Retrouvez Éduscol sur



24. ARDOINO Jacques, *op. cit.*, p. 153.

## ARTS PLASTIQUES

### Le projet dans l'enseignement des arts plastiques

# Enseignement des arts plastiques et projet de l'élève

Cette ressource aborde le projet en arts plastiques du point de vue de l'élève dans les processus de l'apprentissage. Dans la relation difficile, voire antagoniste, que la création artistique entretient avec l'enseignement, quelle place occupent la notion de projet et les dynamiques complexes qu'elle engage ? Qu'en est-il du rapport entre le projet de l'élève et un projet de création artistique ; entre un projet d'enseignement et le projet de l'élève ?

Le projet apparaît comme une notion récurrente dans les textes officiels du secondaire. Nous n'en référerons qu'aux passages les plus emblématiques du cycle 4, nécessaires et suffisants pour envisager les différentes acceptions prêtées à ce terme. Cette ressource esquisse un état des lieux au regard duquel nous pourrions situer nos propositions.

## Extraits du programme

« La notion de projet est mise en place et développée graduellement sur l'ensemble du cycle dans les situations de cours ordinaires, dans les nouveaux espaces que sont les enseignements pratiques interdisciplinaires, dans des dispositifs plus exceptionnels engageant des moyens plus conséquents. »<sup>1</sup>  
« [...] dans les situations d'apprentissage, par l'encouragement de la démarche de projet en favorisant désir, intentions et initiative »<sup>2</sup>

## Sommaire

- Introduction
- Que recouvre la notion de projet ?
- Temporalité ou Du temps à l'œuvre.
- Implication ou *Le je en jeu*.
- Altérité ou Quand l'autre s'en mêle.

## Introduction

Au collège, la notion de projet redevient centrale dans les programmes, en cohérence avec la place qu'elle occupe dans les programmes de lycée depuis 2001.

D'une manière générale, au niveau du volet 1, le projet est considéré comme un moyen pour amener l'élève à adopter des procédures adaptées ou pour développer sa créativité.<sup>3</sup>

Dans le domaine 2 du volet 2, il est mentionné comme support d'apprentissage du travail coopératif et collaboratif. La réalisation de projets artistiques est plébiscitée en ce qu'il mobilise des ressources diverses, notamment d'expression plastique et culturelle.<sup>4</sup>

Le texte du domaine 3 insiste sur la dimension interdisciplinaire du projet et sur sa vocation à soutenir la mise en œuvre des compétences acquises.<sup>5</sup>

Et c'est encore en tant que moyen que la réalisation de projets, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires, est sollicitée par le domaine 5 pour aider l'élève à se représenter le monde dans sa complexité et ses processus.<sup>6</sup>

Aussi, le domaine 1 et le domaine 5 mettent en avant le projet d'orientation de l'élève ou son projet scolaire et professionnel.<sup>7</sup>

Autrement dit, les parties communes à toutes les disciplines accordent trois fonctions essentielles au projet : motiver le travail collaboratif, soutenir les apprentissages et favoriser la création.

### Mise en perspective de la notion de projet en arts plastiques au cycle 4

Dès son introduction, le chapitre consacré à l'enseignement des arts plastiques revient sur la nécessité de *projets pédagogiques transversaux*.<sup>8</sup> Et plus spécifiquement, la notion de projet est l'objet d'une explicitation des compétences travaillées. Le texte distingue : le projet de l'enseignant (ou plus précisément son *projet de parcours de formation pour les élèves*) ; la *démarche de projet dans les situations d'apprentissage* ; les *projets d'exposition comme support pour travailler les questions de la mise en espace* ; le *projet dans le parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève*.<sup>9</sup>

3. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

4. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

5. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

6. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

7. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

8. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

9. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

Parmi les quatre grandes compétences spécifiques aux arts plastiques, la seconde est entièrement consacrée à expliciter ce qui est sous-tendu par le fait de *mettre en œuvre un projet*.<sup>10</sup> Les programmes précisent ainsi le processus impliqué par des projets artistiques (de la conception à la réalisation jusqu'à la présentation finale) et le positionnement de l'élève vis-à-vis de ces différentes étapes (initiative, autonomie, engagement, esprit critique, anticipation, adaptation...).

Enfin l'auteur des projets artistiques est reconnu comme *individuel ou collectif* et le professeur est considéré comme un *accompagnateur*.

Rappelons les programmes de lycée de 2001 qui développent plus avant le rôle dévolu à l'enseignant : « *Dans tous les cas, ce dernier accompagne et soutient l'engagement de l'élève, l'aide à établir et à formuler son projet, à lui donner l'envergure souhaitable ou à le réorienter en cas de difficulté* »<sup>11</sup>.

Ainsi, la récurrence de la notion de projet dans les textes officiels de l'Éducation nationale instaure-t-elle avec force la place du projet dans l'enseignement, particulièrement en arts plastiques. Un état de fait qu'il convient d'interroger avec soin. Quels que soient le cadre et le niveau d'étude, toute formation artistique confronte, d'un côté, l'élève avec ses projets (qui ne sont pas nécessairement d'ordre artistique) et de l'autre côté, le projet d'enseignement d'une institution et de ses enseignants d'arts plastiques qui, à des degrés divers, repose largement sur une implication de l'élève dans un projet artistique.

Il apparaît donc souhaitable de préciser ce que signifie le terme de projet. À partir de quoi notre réflexion s'intéressera aux questions soulevées par la prise en compte d'un projet à caractère artistique dans le cadre de l'enseignement. Enfin, nous examinerons en quoi et à quelles conditions le projet de l'élève peut-il devenir l'objet d'un enseignement propice à la création artistique ?

## Que recouvre la notion de projet ?

Étymologiquement, le terme projet provient du latin, *projectus*, de *projicere*, « *jeter en avant* ». Cette première indication suppose une géographie spatiale et temporelle : un ici et un maintenant (d'où l'on projette), un lieu ou un temps placé plus loin (*en avant*) et l'intervalle qui sépare ces deux points. Trois états qui peuvent aussi se définir en termes d'intention de départ, de parcours et de but. Polysémie que l'on retrouve quand on se demande où commence, où finit un projet dans le champ artistique ?

- S'agit-il d'une idée de ce que l'on va ou voudrait faire, une projection mentale sans autre réalité, rigoureusement abstraite, une *pure visée* ?
- S'agit-il d'une *projection formulée*, oralement, par écrit, ou par différents moyens visuels (esquisse, ébauche, étude...) ? En ce sens, le projet contient à la fois l'idée et sa formulation, un rapport complexe qui peut inverser l'ordre de causalité quand le travail de formulation génère l'idée<sup>12</sup> ;

10. Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

11. Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes des enseignements artistiques dans les classes de première des séries générales et technologiques, Option facultative*, Bulletin Officiel Hors Série N°3 du 30 août 2001. p.21.

12. « *C'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche* » Pierre SOULAGES, 1953, cité dans Françoise JAUNIN, *Noir lumière, entretiens avec Pierre Soulages*, Lausanne, éditions La Bibliothèque des arts, 2002.

- S'agit-il de sa mise en œuvre, de son développement, de ses retours, ses tâtonnements, son rapport à l'imprévu, les recherches effectuées ? Le projet s'apparente alors au processus et à la démarche ;
- S'agit-il d'une *programmation* de ce que l'on envisage de faire, d'une planification de ce qui sera fait en fonction des *réalités matérielles*, techniques, environnementales, sociales et temporelles ?
- S'agit-il du *but* lui-même ? C'est la villa dont on dit qu'elle est le projet d'un architecte, mais c'est aussi le cas où le projet devient un but en soi. Par exemple, *Walking City* que Ron Herron a conçu 1963-64 au nom d'Archigraam, avait, dès le départ, vocation à rester à ce niveau de réalité. Ici, le projet est l'œuvre. Du reste, avec l'art moderne, les démarches, études, esquisses, ébauches... jusqu'aux strictes intentions<sup>13</sup> ont également pu accéder au statut d'œuvre, non seulement par le regard et l'opération des conservateurs des musées, des commissaires d'exposition et des commissaires-priseurs, mais encore et d'abord par les revendications des artistes eux-mêmes.
- Suivant l'une ou l'autre de ces acceptions issues du domaine artistique, différents problèmes sont à envisager dès que l'on se situe dans le cadre contraignant de l'enseignement. Le caractère polymorphe, mouvant, imprévisible, personnel, voire intime, d'un projet de création artistique peut-il vraiment s'en accommoder sans y perdre son sens ?

Quand un élève expose son projet à son enseignant et à ses camarades, les risques encourus réclament d'être élucidés.

- L'élève peut refuser plus ou moins consciemment que les autres accèdent au « jardin privé » de son projet et rejeter l'échange ou s'en échapper par un leurre quelconque. Ce sentiment d'*intrusion* engendre fréquemment une rétraction nuisible au travail d'enseignement.
- L'enseignant peut transférer ses propres représentations ou désirs sur ce que l'élève projette de faire. Un phénomène qui risque d'entraîner une forme de *détournement*, voire de *dépossession* du projet.
- Inversement, l'élève peut involontairement subordonner ses propres projets aux attendus ou prétendus attendus du professeur. Surtout quand elle n'est pas reconnue comme telle, cette identification menace d'aboutir à une forme d'*assujettissement a priori* défavorable à l'acte de création.
- Lorsque l'élève doit communiquer son projet, le rendre intelligible aux autres et à lui-même, il s'expose à réduire la dimension vivace, obscure, diffuse, inconsciente, inconcevable de son projet en une formulation dicible, disciplinée, présentable, préconçue. Le processus de création est alors susceptible de se figer, de s'assécher ou plus exactement de se réduire au seul *processus secondaire*<sup>14</sup>. Contrairement au but escompté, la prise en compte du projet artistique de l'élève dans le cadre de l'enseignement encourt ainsi un effet de *conformité*.
- D'une manière plus générale, conférer au projet artistique des élèves une place centrale dans le travail d'enseignement pousse à le réifier et par voie de conséquence à l'instrumentaliser. Une *instrumentalisation* qui s'inscrit, chemin faisant, dans une dynamique managériale de la pédagogie « *plus soucieuse de stratégie et de cohérence que de signification* » fustige Jacques Ardoino<sup>15</sup>. Et Francis Imbert d'enfoncer le clou en dénonçant l'« *inflation d'une poïesis au détriment d'une praxis de plus en plus atrophiée* ».<sup>16</sup>

13.1- « *L'artiste peut réaliser la pièce* » ; 2- « *La pièce peut être réalisée par quelqu'un d'autre* » ; 3- « *La pièce ne doit pas nécessairement être réalisée* ». « *Chaque proposition étant égale et compatible avec l'intention de l'artiste, la décision quant à l'état final de l'œuvre appartient à qui la reçoit en fonction du contexte dans lequel elle est reçue.* » Lawrence WEINER Déclaration de 1968 reprise dans le cat. de l'exposition January 5-31, 1969 (Seth Siegelau, New York) ; cf. Lucy R. Lippard, *Six Years : the Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972* (1973), Berkeley et Los Angeles, University of California Press, rééd. 1997, pp. 72 et 73.

14. EHRENZWEIG Anton, *L'ordre caché de l'art*, Paris, Gallimard, 1987.

15. ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'éducation*, PUF, Paris, 2000.

16. IMBERT Francis, *Pour une praxis pédagogique*, collection Pi, Matrice, Paris, 1985

- Est-ce en résistance à cette tendance que Samuel Aligand répond au sujet de son travail artistique : « *S'il y a de la cohérence ou pas... c'est pas mon affaire.* »<sup>17</sup>
- En revanche, quand le projet reste une pure visée, le risque essentiel consiste à rabattre le travail d'enseignement sur la dimension velléitaire du projet de l'élève, de « *faire des plans sur la comète* », de confiner l'approche de la création à son aspect cérébral, immatériel, illusoire et de passer à côté des questions proprement pratiques, plastiques, matérielles ; à côté de la part *poïétique* de la création telle qu'elle est entendue par Paul Valéry<sup>18</sup> ou René Passeron<sup>19</sup>. Une chimérisation qui encourage les élèves en arts plastiques à précipiter, raccourcir voire annuler ce qui se joue entre l'idée, le faire et le réalisé.

*Réification, détournement, assujettissement, conformité, instrumentalisation, chimérisation* autant d'effets susceptibles de dissuader l'enseignant d'arts plastiques. Pourtant, malgré et avec les risques possibles, nous examinerons en quoi, à quelles conditions le projet peut devenir l'objet central d'un enseignement artistique.

À cette fin, nous considérerons la question du projet sous trois éclairages, la temporalité, l'implication du sujet et l'altérité.

## Temporalité ou Du temps à l'œuvre.

« *Il sera bon de donner du temps au temps* »<sup>20</sup>

La création spontanée ou l'enseignement instantané n'existent pas. Le temps inhérent au projet est indispensable à l'un comme à l'autre. Il permet le travail, la mobilité et la maturation. Si les durées paramétrées du temps social sont incontournables, il ne s'agit pas seulement de gérer ce temps mesurable, découpé, planifié, mais encore et d'abord de s'inscrire dans le temps ressenti, celui qui nous affecte, qui nous altère, celui qui engage notre rapport au commencement, au développement et à la fin. C'est du *processus* dont il est question. En ce sens, le projet permet justement de travailler sur l'espace temporel *entre* l'intention et le réalisé. Il est un moyen pour que l'élève puisse identifier, situer, interroger, déplacer ses représentations quant à ce qu'il projette de faire, quant à la relation idée/réalisation, quant à ses manières habituelles de procéder. La maîtrise envisageable, ce qui s'enseigne, n'est pas de l'ordre du contrôle, mais davantage d'une familiarité avec la complexité, avec les conflits internes au travail de création artistique, avec les tiraillements *entre l'intention de faire et l'attention au faire et au fait*.

Le temps du projet donne à la création son histoire. Une histoire dans laquelle l'enseignement joue son rôle, un laps de temps qui se donne comme un intermédiaire, un support de réflexion non seulement entre l'intention et la réalisation, mais encore entre l'auteur, ses camarades et l'enseignant. Le travail autour du projet – qui n'est pas seulement le fait de l'enseignant, mais de l'ensemble du groupe et prioritairement de l'auteur lui-même – aura essentiellement pour visée de questionner les *procédures*, les automatismes modélisés, souvent « désémantisés » qui enkystent les enjeux artistiques. Travailler sur le temps du projet constitue une rare occasion de redonner du sens aux opérations, de réinventer de l'histoire à ce qui se réalise.

17. ALIGAN Samuel, entretien avec... dans le cadre de l'exposition *Théories de la pratique* à la galerie Art & Essai du 9 juin au 18 juin 2010 à l'université de Rennes 2.

18. « *Les œuvres de l'esprit sont le résultat d'un travail, d'un faire, d'une activité, voire d'une fabrication, processus qui comporte son côté matériel, de même qu'une technique qui le rend possible.* » VALÉRY Paul, *Cahiers II*, Paris, éd. Gallimard, 1974, p. 997.

19. PASSERON René, *Recherches poïétiques*, Paris, éd. Klincksieck, 1975

20. CERVANTES Miguel de, [trad. Jean Canavaggio], *Don Quichotte*, II (1615), dans *Œuvres romanesques complètes*, I, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 2001 p. 1409

La temporalité du projet et sa réussite mettent en tension l'urgence fertile à la création (qui souvent désinhibe), le temps imparti par la durée des séances (qui est très relatif selon l'âge), l'implication des élèves et leur motivation pour la nouveauté... C'est un dosage habile à trouver qui donne un rythme et permet à la fois application et implication.

## Implication ou Le je en jeu.

Parce que le projet est un espace vacant où tout est possible, où tout est modifiable, il favorise l'implication de l'élève. Il l'aidera à *mettre en jeu* ses affects, ses préoccupations, ses expériences, ses connaissances, ses aspirations. Parce qu'il est jeu, parce qu'il est terrain d'explorations, le projet *autorise* l'élève à passer du statut *d'acteur* à celui *d'auteur*. Si l'acteur est toujours, plus ou moins explicitement, porteur de sens, l'auteur est source et producteur de *sens*.

Si les péripéties, les balbutiements, les ratures qui ont précédé et permis l'accomplissement d'une œuvre intéressent le collectionneur, le chercheur<sup>21</sup> ou l'artiste lui-même c'est sans doute parce qu'ils dévoilent une pensée en acte, ou plus exactement ce qui s'implique dans le faire, ce qui est en projet.

Autant *source* que *moyen de connaissances*, l'implication provoquée par le projet de création de l'élève favorise la découverte, acquiert une dimension *heuristique*.

## Altérité ou Quand l'autre s'en mêle.

« A. Caractère de ce qui est autre. S'oppose à identité.

B. Spécialement chez Renouvier, caractère de ce qui est autre que moi »<sup>22</sup>

Amener l'élève à dépasser le stade de la pure visée, à donner une forme visible à son projet, à le matérialiser, c'est l'engager dans des problèmes de forme et de matière. S'engage alors une confrontation au médium, à sa malléabilité, à sa plasticité, à ce qui est produit et qui fait face, qui interroge. Une résistance, un questionnement qui confèrent au projet, en tant qu'objet, le statut d'une *altérité*. Quelque chose d'autre que ce à quoi l'on s'attend, qui déborde la sphère de nos représentations. En ce sens, le projet devient le support d'une *pratique réflexive*. Au sujet de ses carnets, Patrick Hebrard parle de « *machine à penser* »<sup>23</sup>. Le faire comme vecteur de la pensée.

Passer de l'intention au dire ou à l'écrit, de l'intention au visible, à la trace, c'est aussi en faire l'objet d'un partage avec d'autres. D'autres, élèves et enseignants, vont pouvoir l'entendre, le voir et en parler. Ceux-ci, surtout s'ils pratiquent eux-mêmes, ne sont jamais indifférents à ce qu'ils voient, entendent et font. Ils sont en relation, et comme tels, ils en sont *affectés* (pour reprendre le terme de Jeanne Favret-Saada<sup>24</sup>). Parce que le tissu des interactions constituant la pratique pédagogique est de l'ordre de l'intersubjectivité, il n'est jamais de neutralité, bienveillante ou non, d'objectivité pure.

21. LOURAU René, *Le Lapsus des intellectuels*, Toulouse, Privat, 1981.

22. LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1926, éditions Quadrige, 2002 p.39.

23. HEBRARD Patrick, *entretien avec ...* dans le cadre de l'exposition *Théories de la pratique* à la galerie Art & Essai du 9 juin au 18 juin 2010 à l'université de Rennes 2.

24. FAVRET-SAAD A Jeanne, *Etre affecté*, in *Gradhiva*, n°8, 1990.

Nous l'avons vu tout à l'heure, l'implication de l'enseignant risque de générer des *projections* sur le projet de l'élève et apparaître comme une nuisance, un « bruit » parasitant le travail de l'élève. Nous ne croyons pas pouvoir éviter ce risque, mais nous pensons que le risque mérite d'être couru.

Car l'intersubjectivité propre à la relation élève/enseignant et élève/élèves peut aussi être envisagée, pour l'auteur, comme une opportunité féconde de bénéficier d'une *mutualisation* et d'une *émulation*, qui l'aideront à dépasser ses conceptions premières.

Il y a là, un vecteur de distanciation qui répond à l'implication entrevue tout à l'heure. Deux dynamiques essentielles soutenues et comprises par le projet.

Retrouvez Éduscol sur





## ARTS PLASTIQUES

### Arts plastiques et numérique

# Quelques repères pour situer et actualiser la question du numérique dans l'enseignement des arts plastiques

Cette ressource vise à situer l'actualisation du numérique dans le programme. Elle présente, sommairement, des liens entre le numérique dans la création en arts plastiques et les grandes problématiques transversales soutenues par les questionnements du programme.

Elle propose ainsi quelques jalons pour se situer dans une double histoire :

- l'une relève – à partir de repères non exhaustifs – en quoi l'art de notre temps est travaillé et travaille les questions et les possibilités artistiques induites par « les nouvelles technologies » (l'électronique, la cybernétique, l'informatique, le numérique...);
- l'autre revisite – sereinement – les rendez-vous effectifs ou parfois manqués entre l'enseignement des arts plastiques, l'informatique et désormais la notion de numérique (sont ainsi brièvement considérés les effets de ces technologies sur des objectifs institutionnels de formation pour les élèves comme dans les pratiques des professeurs).

En grande partie, cette ressource s'appuie sur les contenus d'une lettre [Tic'Edu en arts plastiques](#), produite en 2014 et publiée en deux parties : L'histoire de l'art numérique<sup>1</sup>, Nous en recommandons vivement la lecture. Elle cite également des travaux de Jocelyne Quélo<sup>2</sup> et Nicolas Thély<sup>3</sup> sur l'art numérique.

1. « Cette nouvelle Lettre TIC'Édu consacre un dossier à une histoire récente, celle de l'art numérique. Au-delà de la gageure d'un tel projet, il s'agit de préciser les jalons chronologiques, artistiques, théoriques et esthétiques essentiels, pour comprendre les pratiques et les enjeux apparus, mis en œuvre et questionnés dans le champ des arts plastiques, des 20<sup>e</sup> et 21<sup>e</sup> siècles. Cette sélection de ressources en ligne et livresques, sans volonté d'exhaustivité, a pour objectif d'apporter son soutien aux enseignants d'arts plastiques dans la construction de leur enseignement. Ce numéro a été préparé par Denis Dufour, interlocuteur académique pour les nouvelles technologies de l'académie de Limoges. »

2. Jocelyne Quélo est directrice de l'Espace Jean-Roger Caussimon (Tremblay-en-France) où elle explore les croisements entre médiation, pédagogie, appropriation et art numérique.

3. Nicolas Thély est Professeur des universités en art, esthétique et humanités numériques à l'Université de Rennes 2.

## Extraits du programme

« Le cycle 4 introduit une approche plus spécifique des évolutions des arts plastiques à l'ère du numérique. Toutefois, les apprentissages ne se confondent pas au collège avec un enseignement isolé d'un art numérique. Les professeurs créent les conditions matérielles et didactiques d'un recours au numérique à travers des outils, des supports, des applications accessibles et des pratiques variées. Il s'agit de faire appréhender aux élèves le numérique comme technique, comme instrument, comme matériau qui se manipule et s'interroge dans une intention artistique, et donc non strictement dans des usages plus poussés des logiciels de traitement des images. »<sup>4</sup>

- « La représentation ; images, réalité et fiction :  
[...] La conception, la production et la diffusion de l'œuvre plastique à l'ère du numérique : les incidences du numérique sur la création des images fixes et animées, sur les pratiques plastiques en deux et en trois dimensions ; les relations entre intentions artistiques, médiums de la pratique plastique, codes et outils numériques. »<sup>5</sup>
- « La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre :  
[...] Le numérique en tant que processus et matériau artistiques (langages, outils, supports) : l'appropriation des outils et des langages numériques destinés à la pratique plastique ; les dialogues entre pratiques traditionnelles et numériques ; l'interrogation et la manipulation du numérique par et dans la pratique plastique. »<sup>6</sup>
- « L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur :  
[...] Les métissages entre arts plastiques et technologies numériques : les évolutions repérables sur la notion d'œuvre et d'artiste, de créateur, de récepteurs ou de public ; les croisements entre arts plastiques et les sciences, les technologies, les environnements numériques. »<sup>7</sup>

## Sommaire

- Introduction
- Un art numérique ? Seulement aujourd'hui ?
- Des interactions entre numérique et arts plastiques : ne pas perdre de vue quelques notions « historiques » et les « problématiques » structurantes de l'approche des œuvres
- L'art numérique en trois questions, par Jocelyne Quelo : quelle place pour la création, les pratiques et les usages au centre de cette mutation (numérique de l'art) ?
- Numérique et enseignement des arts plastiques : évolution des arts plastiques à l'ère du numérique, intersections, parallélismes, divergences... entre création et enseignement artistique

4. Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

5. *Ibidem*

6. *Ibidem*

7. *Ibidem*

## Introduction

On pourrait considérer que les buts, contenus et compétences liés au numérique en arts plastiques, tels qu'exprimés par ce nouveau programme, forment une rupture ou soulèvent de nombreux obstacles. Pour les professeurs, il s'agit en effet d'aborder avec les classes – donc pour et avec les élèves – un questionnement sur l'évolution des arts plastiques à l'ère du numérique, de considérer que la création artistique numérique est aujourd'hui un des champs de pratiques des arts plastiques<sup>8</sup>, d'investiguer les dialogues entre le numérique et de grandes problématiques artistiques.

Le sentiment de rupture comme l'identification des obstacles<sup>9</sup> possibles peuvent interroger des professeurs se sentant inégalement outillés des technologies ou savants de la notion de numérique. Toutefois, l'enjeu n'est pas de tout connaître d'emblée, mais bien d'engager – progressivement – un processus professionnel de reconnaissance des questions qui se posent en la matière aux arts et à l'enseignement des arts plastiques. Il faut se rassurer et ici nous rappeler que ce n'est pas la première fois qu'un domaine ou un champ ou un objectif appelant divers transferts et découvertes de savoirs s'affirme dans la discipline. Ainsi, pour rappel, en 1998 l'architecture constituait pour la première fois au collège un bloc complet d'objectifs pour la classe de 3<sup>e</sup>. Les enseignants d'arts plastiques – dans une première phase – s'étaient déclarés peu à même de se saisir des quelques problématiques architecturales sous-tendues. Pourtant, assez rapidement, transposant à partir de leurs acquis dans l'investigation même des arts plastiques, capitalisant sur les notions plasticiennes les plus en mesure de faire comprendre aux élèves l'espace et les processus de l'architecture, les professeurs développaient dans les classes des situations d'apprentissage résolument tournées vers les pratiques et la culture architecturales. La discipline était ainsi concrètement « entrée » en architecture, domaine pourtant présent comme option depuis les origines du Capes et l'agrégation.

Le nouveau programme d'arts plastiques pour le cycle 4 accorde une place à la fois renouvelée et renforcée au numérique. Les approches à conduire ne limitent pas les usages du numérique aux dimensions pédagogiques (comme moyens et supports de la pédagogie) ou instrumentales (les logiciels, les appareils, les outils pour produire) ; elles visent à ouvrir sur l'appropriation du numérique dans la création artistique de notre temps<sup>10</sup>. Il suffit en effet d'observer le champ de l'art contemporain pour y déceler diverses traces de l'irruption, à différents niveaux, des moyens numériques dans les œuvres, comme des questions que pose ou permet le numérique dans les processus artistiques. On y rencontre aussi l'émergence de pratiques intégralement numériques.

8. À partir du cycle 4, aux champs des pratiques bidimensionnelles (graphiques et picturales), tridimensionnelles (sculpturales et architecturales), se précisent les pratiques artistiques de l'image fixe et animée abordées de manière liée au cycle précédent : les pratiques artistiques de l'image fixe et animée (photographiques et vidéo), les pratiques de la création artistique numérique.

9. Les enseignants d'arts plastiques peuvent se sentir démunis face aux orientations relatives au numérique : ne pas être suffisamment équipés, ne pas être suffisamment maîtres des logiciels et des appareils numériques, ne pas être suffisamment instruits d'une culture des arts numériques... Mais, si toutes les salles ne permettent pas dans leurs équipements et leur disposition d'embrasser toutes les pratiques numériques possibles avec des élèves, pour autant une culture artistique numérique peut se diffuser.

10. Si des professeurs ne sont pas au fait de toutes les créations et artistes « numériques » en arts plastiques ou dans des domaines associant des arts différents et des technologies diverses, la plupart des problématiques repérables rejoignent les questionnements transversaux du programme. Enfin, depuis la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les croisements ont été nombreux entre les arts plastiques et les « nouvelles technologies », lesquelles incluaient rapidement les possibilités de l'électronique, des programmations, de l'informatique... Il y a donc une certaine antériorité de la question dans l'histoire de l'art du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours.

Un enseignement actualisé des arts plastiques ne peut rester à côté de ces enjeux. Si les pratiques artistiques numériques ne résument pas à elles seules (ou s'accaparent) la notion d'art contemporain, elles sont un des facteurs du « contemporain » de l'art. Si l'enseignement des arts plastiques a bien toujours comme ambition de permettre aux élèves d'accéder et de comprendre l'art de leur temps, qu'il incarne en quelque sorte dans l'École une didactique de l'art contemporain – ce que nous pensons, affirmons, soutenons, et à quoi nous travaillons –, il faut alors en toute cohérence sensibiliser les élèves au contemporain numérique de l'art (donc des arts plastiques). Il importe de les équiper des moyens d'une pratique créative et critique en la matière. Au-delà même de préoccupations artistiques en lien au numérique, c'est aussi une contribution aux enjeux de « l'éducation aux médias et à l'information », précisément enrichie de pratiques sensibles et réflexives.

Des questions se soulèvent, que nous référerons en partie aux travaux de Nicolas Thély<sup>11</sup> sur l'idée de « production esthétique du regard » : doit-on en art (dans un enseignement artistique) définir le numérique comme un médium parmi d'autres ? Ou bien appréhender le numérique dans son pouvoir de transformer le regard, ainsi le saisir à la fois comme un matériau artistique et un processus participant aux évolutions comme aux transformations de l'idée d'œuvre ? Donc, pour reprendre deux approches de Thély : considérer en soi un art numérique<sup>12</sup> ? Ou se demander comment l'art (les arts plastiques) est (sont) travaillé(s) par le numérique ?<sup>13</sup>

Les orientations du programme optent pour le second versant des questions : « Il s'agit de faire appréhender aux élèves le numérique comme technique, comme instrument, comme matériau qui se manipule et s'interroge dans une intention artistique ».

11. Nicolas Thély, *Le tournant numérique de l'esthétique*, Paris, Éditions publie.net, collection Critique & Essai, 2012.

12. « On désigne par "art numérique" tout art réalisé à l'aide de dispositifs numériques – ordinateurs, interfaces et réseaux. Cette définition reste technique et générique. Elle englobe les multiples appellations désignant des genres particuliers de l'art numérique, comme l'art virtuel, l'art en réseau, le cyberart, etc. Historiquement, elle succède, sans les rendre obsolètes, aux appellations précédentes d'"art à l'ordinateur" et d'"art informatique", toutes deux confondues dans les expressions *computer art* ou encore "art électronique". Alors que la première appellation insistait sur la machine ordinateur, la seconde faisait plutôt référence à la science en plein développement sous-tendant cette technologie : l'informatique (*computer science*). Cette dernière met l'accent sur l'extension de la technologie numérique à la quasi-totalité des activités techniques humaines. Il n'y a toutefois pas de contradiction entre ces trois termes. Entre les œuvres à l'ordinateur des années 1960 et les œuvres numériques du début du XXI<sup>e</sup> siècle, on ne relève pas de différence radicale, mais l'évolution de la technologie a contribué à la naissance de nouveaux types d'œuvres et de nouveaux modes de réception artistique. » [Extrait d'un article d'Edmond COUCHOT, « NUMÉRIQUE ART », Encyclopædia Universalis [en ligne]. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/art-numerique/>].

13. Art numérique ? ou Comment l'art est travaillé par le numérique ? Nous citons ici un extrait du propos introductif de l'ouvrage de NICOLAS THELY, *LE TOURNANT NUMÉRIQUE DE L'ESTHÉTIQUE*, ÉDITIONS PUBLIE.NET, COLLECTION CRITIQUE & ESSAI, 2012. « Je m'interroge plus précisément sur les manières de faire des artistes, les conditions de l'acte de création, de promotion et de carrière de leurs œuvres. Je m'interroge également sur les conditions d'émancipation du quidam avec les technologies qui sont mises à sa disposition, comment ses productions, dites amateurs, et leurs visibilité conduisent-elles à une redistribution du visible et des références culturelles ? Je porte aussi un vif intérêt au quotidien de la recherche et à la manière dont nos environnements de travail ont évolué avec l'utilisation de l'outil informatique. Je reste toujours aussi étonné de voir comment un simple moteur de recherche créée en 1998 dans l'ouest américain a perturbé de manière irréversible la fréquentation de la connaissance, les critères de scientificité et l'accès au savoir. Toutes ces questions invitent à penser le numérique dans l'art, les pratiques culturelles et la production et circulation du savoir, c'est-à-dire à interroger la présence silencieuse ou spectaculaire du numérique, à débusquer les procédures invisibles de la technologie. Or il s'avère, qu'en France notamment, en arts et esthétique plus précisément, nombreux sont les artistes et les théoriciens concernés de près par ces questions qui ont eu, et ont encore, la fâcheuse tendance à traquer la spécificité du médium, à parler d'art numérique et de net art pour qualifier leurs pratiques. On peut comprendre cette tendance par le fait que la technologie inquiète, interroge, et que les institutions et les néophytes attendent et réclament des définitions, espèrent l'arrivée d'un système philosophique qui viendrait subsumer ces bouleversements contemporains et justifier les pratiques qui sont hors-cadre et fondamentalement hybrides. Au bout du compte, cette douteuse course à la théorisation tous azimuts a produit en arts, notamment en France, un champ théorique sans réelle dynamique de discussion, tournant sur lui-même, à l'écart des grands enjeux esthétiques et philosophiques contemporains. Il faut bien reconnaître, toutefois, que du côté de l'esthétique et de la philosophie de l'art continentale et anglo-saxonne, le numérique est souvent perçu comme une innovation technologique difficilement cernable qui produit d'autres images, celles calculées informatiquement, et qui ont pour propriété d'être interactive, virtuelle et immatérielle. »

## Un art numérique ? Seulement aujourd'hui ?

L'électronique, l'informatique, le numérique... sont présents depuis longtemps dans le champ élargi des arts plastiques. On pourrait en repérer même des « sources », au-delà des arts plastiques, dans les filiations de la notion « d'art total »<sup>14</sup> aux ères de l'électricité, de l'électromagnétisme, de la cinétique, de l'électronique, de l'informatique... : les créations associant notamment en arts plastiques des sons, des lumières, des formes, de l'espace (mais aussi du mouvement, des processus divers liants, par exemple, des univers culturels et naturels...).

### Quelques repères (possibles) pour caractériser des pratiques artistiques aux ères de l'électricité, de l'électromagnétisme, de la cinétique, de l'électronique, de l'informatique...

(Sources, en partie, Jocelyne Quelo, *L'art numérique en trois questions*)

- **Un art « génératif » :**
  - Des règles langagières, un programme informatique, une machine... qui, avec une certaine autonomie, entraînent la création d'une œuvre d'art issue de ce procédé.
- **Un art multimédia :**
  - L'utilisation simultanée de plusieurs médias (bien souvent mis en œuvre ou piloté par les moyens de l'informatique).
- **Un art multi sensoriel :**
  - Simultanément l'action gestuelle, la perception tactile, la perception auditive et la perception visuelle (souvent sollicitées dans les compositions ou les installations mettant en œuvre les possibilités du numérique).
- **Un art de l'interaction :**
  - L'œuvre est dynamique, elle réagit à son public et/ou à son environnement (on évoquera ici toutes les interactions entre le spectateur, l'œuvre et l'environnement par les ressources technologiques du numérique).
- **Un art comportemental :**
  - Des œuvres basées sur l'intelligence et la vie artificielles, dotées d'un comportement autonome et sensibles à leur environnement.

Retrouvez Éduscol sur



14. Voir article de Philippe Junod, « ŒUVRE D'ART TOTALE », *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/oeuvre-d-art-totale/>

## Des « courants artistiques » qui sous-tendent ces caractéristiques :

**L'art cybernétique...** À titre d'exemple :

- Nicolas Schöffer, *CYSP 1*, 1956 ([première sculpture spatiodynamique et cybernétique](#)).
- Nicolas Schöffer, [Tour cybernétique](#), 1961, Liège.

**Art cinétique...** À titre d'exemple :

« Nous voulons intéresser le spectateur, le sortir des inhibitions, le décontracter. Nous voulons le faire participer. Nous voulons le placer dans une situation qu'il déclenche et qu'il transforme. Nous voulons qu'il s'oriente vers une interaction avec d'autres spectateurs. Nous voulons développer chez le spectateur une forte capacité de perception et d'action. » GRAV<sup>15</sup>, 1960.

- Francisco Sobrino, [Structure permutacionnelle](#), 1962.
- Frank-Joseph Malina, 1966, voir un film *Frank-Joseph Malina, Peinture cinétique*, 1966. [Fondation Daniel Langlois](#). Collection de films sur Frank J. Malina

**Art vidéo...** À titre d'exemple :

- Nam June Paik, [Musique de télévisions](#), 1963, Dusseldorf.
- Nam June Paik, [Magnet television](#), 1965.
- Nam June Paik, [TV Buddha](#), 1974.



- [Portapak Sony](#), 1965 (la mise au point du Portapak Sony rendant transportable par un individu seul l'enregistrement vidéo des images aura de grandes conséquences sur le développement de l'image électronique dans les pratiques de l'art vidéo).

**Immersion, interactivité...** À titre d'exemple :

- Dan Graham, [Time delay room](#), 1974.
- Jeffrey Shaw, Legible City, [Responsive Environment](#), 1988-91.

**Art informatique, environnement virtuel...** À titre d'exemple :

- [Véra Molnar](#), 1968 (pionnière de l'art informatique)
- Maurice Benayoun, [World Skin, Cave Installation](#), 1997.

**Net art...** À titre d'exemple :

- [Jodi, collectif](#), 1995 : Joan Heemskerk et Dirk Paesmans

**Interactions sociales génératrices d'œuvres...** À titre d'exemple :

- [HP Process](#), 2012

**Dialogues entre numérique et pratiques traditionnelles...** À titre d'exemple :

- Barry x-ball, [Envy](#), 2008-2011, Onyx mexicain.

## Des interactions entre numérique et arts plastiques : ne pas perdre de vue quelques notions « historiques » et les « problématiques » structurantes de l'approche des œuvres

### Des liens avec des notions « historiques » en arts plastiques (champ de création et enseignement) :

- Œuvre et écrans
- Numérique et installations
- Performances et numérique
- Œuvre et métissages numériques et pratiques « traditionnelles »
- ...

### Des liens avec des problématiques repérables dans les questionnements des programmes :

- Espace et temps de l'œuvre numérique/à l'ère du numérique
- Œuvre, artiste, spectateur dans « l'art numérique » et dans l'art à l'ère du numérique
- Statut de l'œuvre et de l'auteur à l'ère du numérique
- ...

## L'art numérique en trois questions<sup>16</sup>, par Jocelyne Quelo : quelle place pour la création, les pratiques et les usages au centre de cette mutation (numérique de l'art) ?

Sont ici repris des éléments d'une conférence<sup>17</sup> de Jocelyne Quelo, *L'art numérique en trois questions*.

1. Qu'est-ce que l'art numérique au XXI<sup>e</sup> siècle ?
2. De quels héritages les pratiques artistiques qui s'en revendiquent ont-elles bénéficié ?
3. Quelle place pour la création, les pratiques et les usages au centre de cette mutation ?

« Par les technologies, l'art s'est affranchi de ses cadres de création et de diffusion et en a créé et investi de nouveaux. En remettant en question intentionnellement ou non certaines conceptions établies, cela a valu à un art technologique de voir naître en même temps que lui son milieu spécifique. Cette rencontre vous propose un voyage subjectif à travers des œuvres, répertoriées selon trois questions : quelle histoire ? Quelles pratiques ? Quels enjeux ? »<sup>18</sup>

Les composantes de cette conférence étaient ensuite mises en forme sous Prezi (voir note de bas de page).

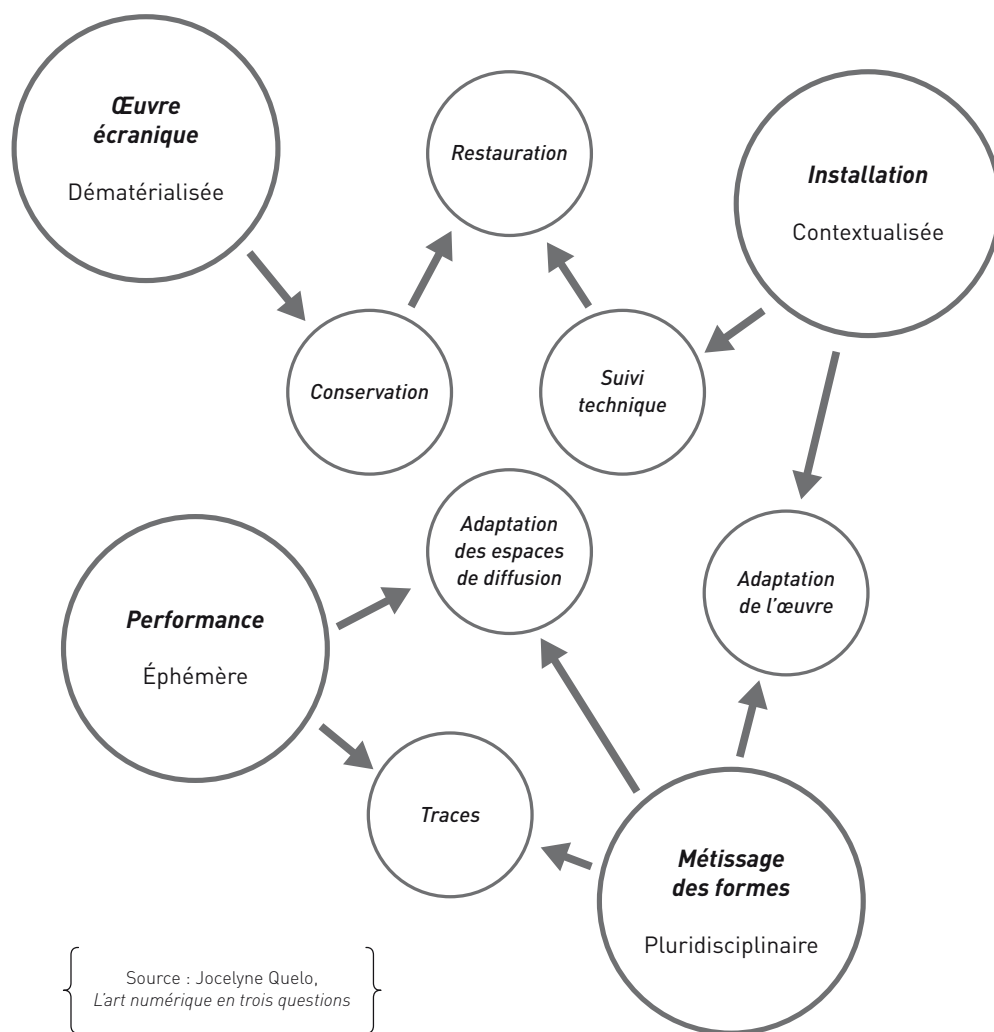
16. Source : <http://jocelynequelo.fr/?L-art-numerique-en-trois-questions>  
Voir également : <https://prezi.com/d8nptmteankua/lart-numerique-en-trois-questions/>

17. À l'invitation de Fée d'Hiver, Embruns ; à la Bibliothèque francophone multimédia de Limoges ; à l'EPN de la Communauté de communes du Pays de Livarot.

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

Le troisième temps de cette conférence (Quelle place pour la création, les pratiques et les usages au centre de cette mutation ?) était étayé de trois schémas donnant lieu à un document de présentation. Ils sont par commodité reproduits ci-dessous. Ils ne constituent pas une prescription pédagogique. Ils sont une invitation à explorer, dans la perspective de l'enseignement, quelques questions soulevées par le numérique dans l'art ou à revisiter nombre de problématiques émergées dans l'art au XX<sup>e</sup> siècle sous l'angle de leurs prolongements et renouvellements à l'ère du numérique.

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

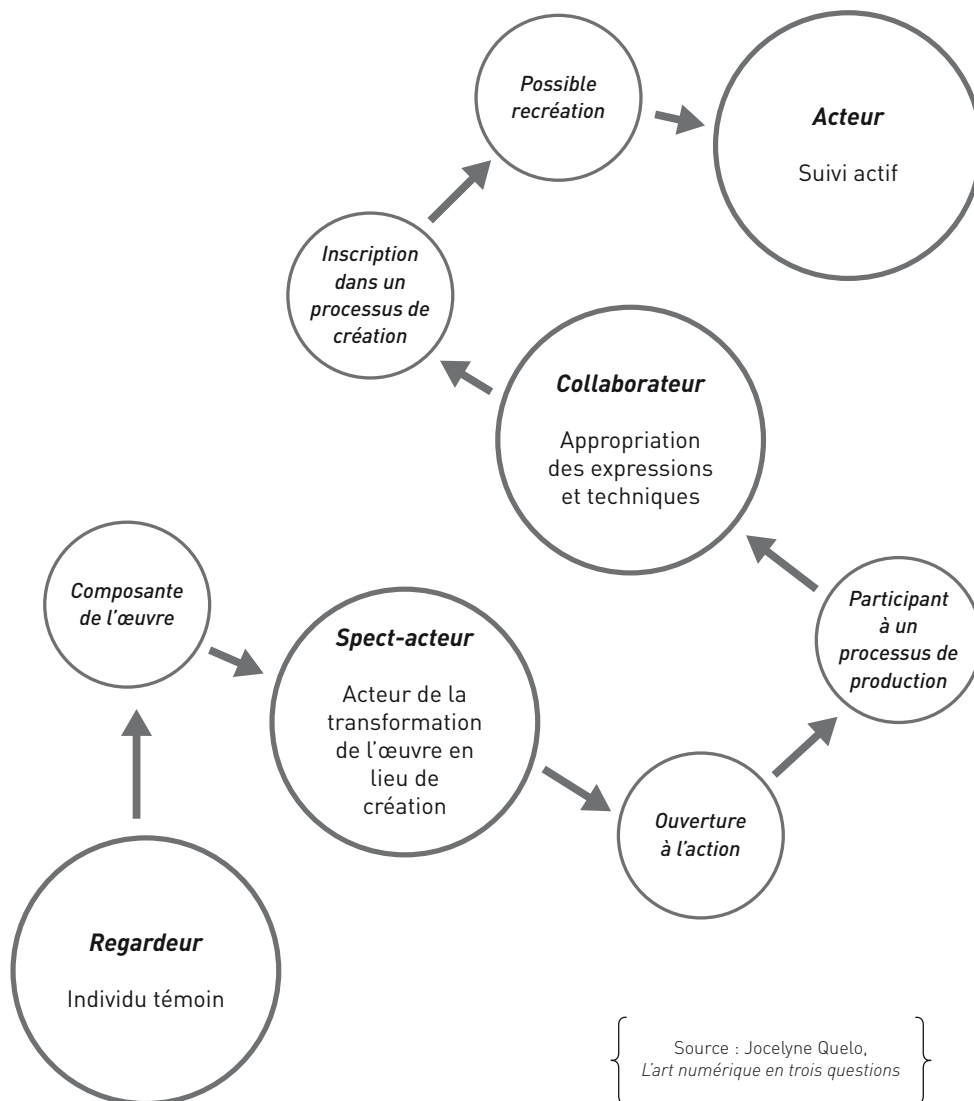


Retrouvez Éduscol sur





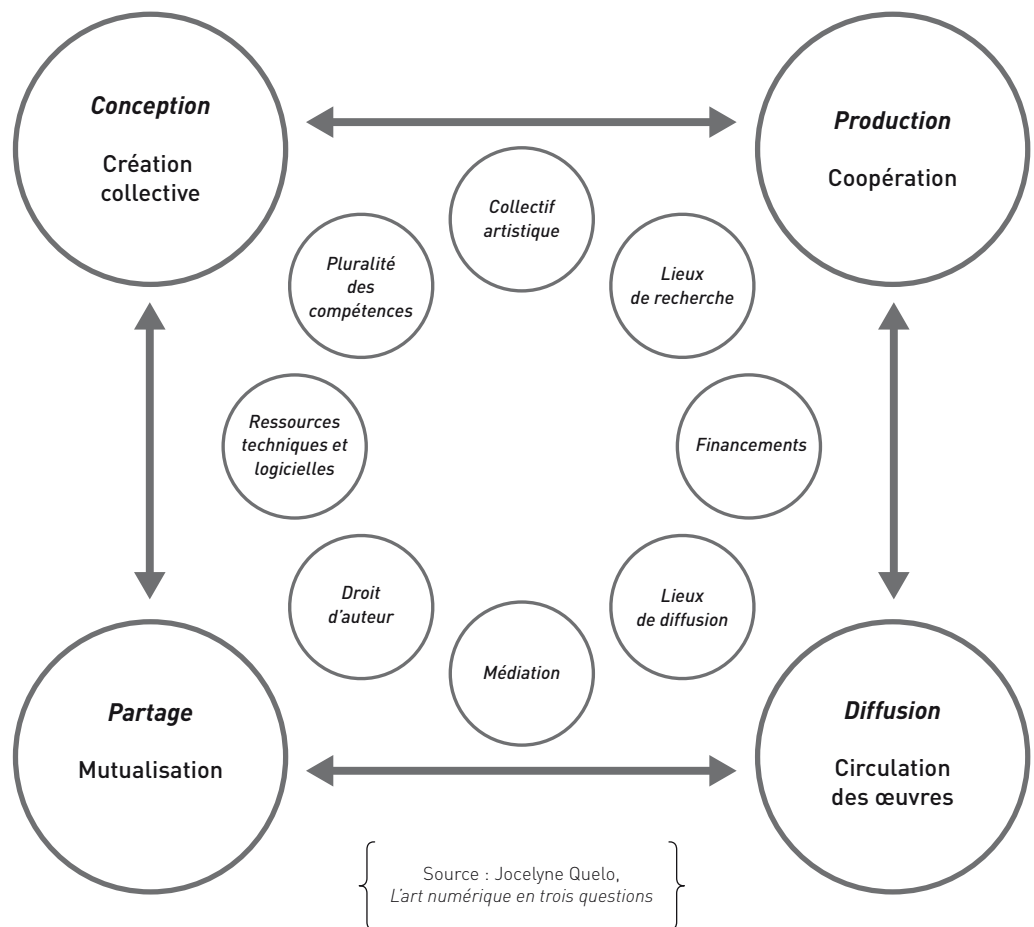
## Œuvre, artiste, spectateur dans « l'art numérique » et dans l'art à l'ère du numérique



Retrouvez Éduscol sur



## Statut de l'œuvre et de l'auteur à l'ère du numérique



Retrouvez Éduscol sur



## Numérique et enseignement des arts plastiques : évolution des arts plastiques à l'ère du numérique, intersections, parallélismes, divergences... entre création et enseignement artistique

Les liens entre l'enseignement des arts plastiques et l'informatique/le numérique forment déjà une assez longue histoire que l'on peut retracer au détour des indications des préambules ou des introductions de quatre générations de programmes.

### Les programmes de 1978

Le texte porte le premier élargissement du champ des arts plastiques dans la définition même de la discipline dans ses textes de programme.

« Elle [l'éducation artistique] s'appuie surtout sur la musique et les arts plastiques dans un sens très large, n'excluant a priori aucune des manifestations qui s'adressent aux sens tactile et visuel ».

Précisément, l'appellation de « nouveaux modes de production des images » s'appuiera ensuite sur ces bases, étant beaucoup reprise et associant diverses pratiques de l'image intégrant les technologies.

### Le programme de 1988

Il devait accentuer l'intégration des « techniques nouvelles », dont l'informatique, dans le champ de la discipline, en les situant précisément dans la production des « nouvelles images » :

« Il [le champ d'investigation de la discipline] se réfère aux productions artistiques du passé et du présent, aux images fournies par les médias, aux objets, à l'architecture, à l'urbanisme, etc. Des techniques nouvelles interviennent, productrices de nouvelles images : photographie, vidéo, cinéma, informatique. »

### Les programmes du collège de 1996-98

Cette orientation y était confirmée en l'intégrant dans le champ même de référence de la discipline :

« L'enseignement des arts plastiques couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. Peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie ainsi que les nouveaux modes de production des images et les nouvelles attitudes artistiques, relèvent aujourd'hui du travail des arts plastiques... »

## Les programmes de 2008

Ils faisaient apparaître le terme numérique :

« Il [l'enseignement des arts plastiques] apporte les moyens de comprendre la nature des faits artistiques repérables en arts plastiques, en architecture, dans les domaines des images fixes et animées et des productions numériques. »

Pour autant, les rattachements de l'informatique/du numérique à la discipline ont été pensés dans des intentions diverses selon les époques. Ils apparaissent entre continuité d'un mouvement et césures conjoncturelles :

- Souvent liés à l'évolution des contenus disciplinaires : actualisation régulière poursuivant le travail d'invention même du concept d'arts plastiques comme enseignement ;
- Assez fréquemment inférés par les transformations des réponses de l'École aux attentes de la société : politique éducative constamment élargie dans ses finalités, création de nouveaux enseignements (cinéma-audiovisuel, histoire des arts...), développement des « éducations à... » (dont, dans une certaine mesure, l'éducation artistique et culturelle) ... ;
- Parfois accentués ou accélérés par des opportunités politiques ou de convergences d'intentions : concordance de temps entre conceptions portées par l'Inspection générale et commande de programmes, impulsion par exemple du Plan de cinq ans pour les arts et la culture en 2000 ;
- Régulièrement travaillés par des enjeux de positionnements dans la concurrence des enseignements : des intentions d'appropriation de l'image sont significatives sur ce plan entre français, histoire-géographie et arts plastiques – désormais avec l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) et l'Enseignement Moral et Civique (EMC)... ? –.

Ainsi, de 1978 à nos jours, si l'on excepte en arts plastiques le lien récurrent aux questions sur les statuts et la production des images, le continuum sur l'informatique/le numérique n'est pas allé de de soi. De surcroît, les effets pédagogiques comme les conséquences disciplinaires d'une orientation « image » du numérique en arts plastiques n'ont pas été homogènes. En outre, cette direction « image » donnée au numérique n'a pas pleinement permis les rencontres de l'enseignement des arts plastiques avec des pratiques bien plus larges que celles du « photographique » dans la création artistique numérique

## L'affirmation d'une « orientation image » – lecture critique de l'image – dans le programme de 1978

« Compte tenu de la prolifération de l'image en tant que support à la communication visuelle (images dessinées ou photographiées, images séquentielles du cinéma et de la télévision), il est indispensable d'entraîner l'élève à déchiffrer l'image, pour lui permettre d'en saisir le sens et les intentions et d'adopter à son égard une attitude active et critique. »

**Orientations programmatiques** : dans ce programme, l'image photographique, le cinéma, la télévision, les « vidéos » sont « des objets » à recevoir. C'est principalement d'une éducation du regard, de l'élève spectateur, dont il s'agit : il faut contribuer à une formation de spectateur/récepteur critique qui permette d'apprendre à l'élève à se protéger des manipulations par l'image telle que diffusée par les médias de masse.

Retrouvez Éduscol sur



**Conditions matérielles et pratiques pédagogiques** : si l'invitation aux pratiques photographiques est explicite, il n'y a pas d'équipements généralisés dans les classes au collège.

**Rencontres entre orientations programmatiques et champ de la création artistique** : les expérimentations technologiques et les pratiques de la création artistique contemporaine (art vidéo, art électronique...), pourtant observables dans les circuits de l'art depuis le début des années 60, ne sont pas envisagées.

### Lecture et pratique de l'image – assimilation de la vidéo et évocation de l'informatique – à partir du programme de 1988

« Expérimentation des outils, des matériaux et des supports de toute nature, initiation, dès la Quatrième, à la prise de vue (cadrage, utilisation de différentes focales, explication du phénomène lumineux), au développement et tirage, à l'utilisation du matériel vidéo et informatique. »

**Orientations programmatiques** : l'image garde dans les programmes un statut « d'objet » à recevoir. La photographie et la vidéo deviennent plus précisément des techniques à expérimenter.

**Conditions matérielles et pratiques pédagogiques** : des freins demeurent, il n'y a pas d'équipements généralisés ni de pratiques acquises de tous les professeurs (en formation initiale notamment). Cependant, on observera l'usage des premiers caméscopes qui arrivent dans les plans de dotation des établissements. Ils sont notamment utilisés en arts plastiques pour filmer les productions des élèves, comme moyen technique au service de la pédagogie, mais aussi pour faire pratiquer en classe l'image animée.

**Rencontres entre orientations programmatiques et champ de la création artistique** : il n'y a toujours pas d'invitation explicite à se saisir des pratiques artistiques contemporaines de la vidéo et de l'informatique.

### La photographie et la vidéo envisagées comme des moyens usuels, l'informatique comprise comme « infographie » dans les programmes de 1996-98

« Une attention particulière est portée à l'infographie, en fonction de l'équipement du collège et sans mobiliser la totalité du temps imparti à l'enseignement [...] sur cette seule forme d'expression. » ; « L'infographie est utilisée [...] : comme outil pédagogique, pour faire comprendre en simulation [...] ; comme outil de création pour faire produire à l'élève ses propres images. »

**Orientations programmatiques** : l'image photographique, le cinéma, la vidéo sont des champs de pratiques à investiguer.

**Conditions matérielles et pratiques pédagogiques** : l'apparition des premiers équipements informatiques dans les salles d'arts plastiques et l'équipement progressif en APN (appareil photographique numérique) soutiennent un encouragement à travailler le « geste photographique ». Ils sont une facilitation des usages en classe entière. On observe que des professeurs d'arts plastiques développent la conception et la diffusion de vidéos pédagogiques : ils tirent parti des applications multimédias de l'informatique. Les équipements en caméscopes analogiques, puis numériques, encouragent les pratiques vidéos des élèves. L'usage est progressivement généralisé des images numériques : projections d'images d'œuvres, d'images numériques produites par les élèves...

**Rencontres entre orientations programmatiques et champ de la création artistique** : si l'ouverture vers la création contemporaine est forte dans le programme de 1996-98, pour autant sa conception de l'informatique, très liée aux pratiques de l'infographie<sup>19</sup>, ne favorise pas les liens entre enseignement des arts plastiques et un univers déjà très émergé de pratiques artistiques intégrant le numérique ou totalement lié aux technologies numériques.

### L'intégration du numérique dans le champ des pratiques artistiques – le renforcement à nouveau d'une orientation « image » – à partir des programmes de 2008

« La pratique artistique [...]. Trois champs d'investigation seront abordés dans lesquels pratique et culture sont toujours liées :

- Champ des pratiques bidimensionnelles, graphiques et picturales ;
- Champ des pratiques tridimensionnelles, sculpturales et architecturales ;
- Champ des créations photographiques et cinématographiques, analogiques et numériques. »

**Orientations programmatiques** : les programmes des classes de 5e et 4e sont presque entièrement focalisés sur l'image.

**Conditions matérielles et pratiques pédagogiques** : on assiste à une assimilation croissante des logiciels de traitement de l'image dans le cours usuel (du côté pédagogie et dans les activités élèves). Les situations d'apprentissage investiguant la diffusion et la réception de l'image numérique dans une visée artistique se développent. L'affirmation du numérique dans l'enseignement des arts plastiques est soutenue par le vecteur des questions et techniques de l'image photographique (APN, smartphones...). Mais, les professeurs sont majoritairement centrés sur les « injonctions » vers l'image. Ils ont tendance à réduire le numérique aux écrans et à la transformation « visuelle » par des logiciels numériques de traitement de l'image photographique.

**Rencontres entre orientations programmatiques et champ de la création artistique** : les questions du numérique dans l'art contemporain et les dialogues entre le numérique et la diversité des pratiques plastiques peinent encore à s'envisager (cette nouvelle question du « contemporain » de l'enseignement des arts plastiques est-elle partout envisagée ?).