



Les textes qui suivent sont des documents d'accompagnement de programmes d'enseignement. Ils concernent la classe de 3^e, en référence aux programmes de 1998 (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 10, 15 octobre 1998 – hors série/volume 2). En articulation avec ces programmes, ils ont vocation d'apporter aux enseignants des éclairages particuliers et de proposer des pistes de réflexion et d'action.

Bien que publiés successivement par niveau de la 6^e à la 3^e, les documents d'accompagnement forment un tout cohérent au service de l'enseignement des arts plastiques au collège.

Les développements qu'ils proposent ne prétendent pas imposer une doctrine ou des modèles à reproduire. Ils

constituent un ensemble de propositions et de suggestions destinées essentiellement à aider les professeurs dans l'élaboration ou la conduite de leur cours.

Le professeur trouvera donc à la fois des indications, parfois très techniques, utiles à la mise en œuvre de son enseignement et des approfondissements didactiques et pédagogiques nécessaires à l'enrichissement de sa pratique professionnelle.

La liberté des choix pédagogiques dont s'enorgueillit à juste titre notre système éducatif ne peut se concevoir que dans le cadre d'une étude approfondie et constamment renouvelée des contenus, des méthodes et des démarches. Il est à espérer que ces documents d'accompagnement contribueront à nourrir largement cette indispensable réflexion.

I – Le projet de l'élève

« Au cours des années précédentes, le souci pédagogique de se centrer sur l'élève par des situations ouvertes, au sein desquelles il effectue des choix, est de nature à permettre, en classe de 3^e, de passer des choix à l'initiative. »

Par son attitude d'accueil, l'enseignant facilite l'émergence des projets de l'élève et favorise ses initiatives. L'élève a des aspirations : si on l'encourage, il les manifeste volontiers. Il communique ses idées, qui peuvent correspondre soit à un projet très précis soit à une intention plus ou moins diffuse. Au cours de cette année scolaire, l'objectif est de le mettre en situation de concrétiser quelques-unes de ses intentions.

« 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. Cette intention de l'élève, qui se fixe à lui-même un but, va nécessairement lui poser des questions matérielles, temporelles, spatiales. C'est ainsi que l'élève apprendra à conduire une démarche.

Mais la démarche de projet commence aussi dès lors que, à partir d'une situation d'enseignement à champ ouvert, 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.

Deux exemples expliciteront comment l'élève peut prendre des initiatives.

Le premier concerne le choix de la question. L'enseignant donne comme proposition « paysage contrasté ». L'élève s'intéresse aux deux termes de cette proposition. « Contrasté » l'amène à réfléchir sur une opposition de deux choses mais ne dit pas pour autant ce qui sera choisi comme



élément, comme qualité ou caractère à opposer à son contraire, ni ne précise ce qui en sera l'objet. « Paysage » laisse un champ ouvert à la notion de genre. De plus, l'élève garde la liberté des questions ouvertes par l'articulation nécessaire de ces deux termes, articulation qui fonde la proposition.

Le second exemple indique des initiatives liées aux choix de matériel. Un élève qui a souvent choisi comme supports de son travail des petits formats peut manifester son intention de peindre sur un grand format. Un groupe d'élèves s'intéresse à un espace particulier de la classe ou du collège et fait part de son intention de produire un travail en relation au lieu donné. Un élève travaillant sur un format imposé va en modifier les bords, ou demander de travailler sur un support de texture ou de couleur différentes. Par tous ces actes, l'élève manifeste, même de façon modeste, ses choix et ses initiatives.

« Le projet de l'élève est à comprendre dans ses formes même les plus modestes, au sein de l'enseignement usuel et en situation de cours ordinaire. »

Dans la mesure où l'initiative revient à l'élève, l'enseignant ne porte pas de jugement de valeur *a priori* sur son choix. Par exemple, si le projet de l'élève est de reproduire une image qui l'intéresse, l'enseignant accueille cette intention même si, de sa propre initiative, il n'aurait pas proposé ce travail, ni choisi cette image-là.

Il convient de ne pas décourager l'élève :

– de toute façon, son travail posera des questions d'arts plastiques (c'est-à-dire des questions de dessin, de valeurs, de couleurs, de choix d'instruments, de médiums graphiques ou picturaux, qui seront autant de décisions prises consciemment ou non). Ces questions deviendront, lors de l'évaluation, autant de points à expliciter, qui permettront à l'élève et à la classe d'apprendre à travers ce qui a été fait ;

– pédagogiquement, on ne peut à la fois travailler sur la motivation de l'élève, le solliciter pour inventer un projet et se montrer *a priori* critique. Le fait d'avoir une attitude réceptive face à l'intention de l'élève n'exclut pas de faire des remarques ni de poser des questions ; celles-ci ont pour but de renforcer la détermination de l'élève et non pas de le faire renoncer.

« Il est à comprendre aussi dans des formes plus ambitieuses, ceci à la mesure des classes et des élèves. »

Un projet peut être simple, réalisable, peu coûteux, et néanmoins ambitieux du point de vue de l'élève.

Reprenons l'exemple de la reproduction d'une image qui l'intéresse : cette intention de copier le plus fidèlement possible peut lui apparaître comme un but difficile à atteindre et qu'il se fixe comme projet, dans le cadre du cours d'arts plastiques. Tout comme faire un changement de dimension dans la reproduction de cette image peut représenter pour lui une opération difficile qu'il souhaite réussir. L'ambition doit être entendue ici comme ce qui permet à l'élève d'accomplir librement une tâche qu'il a choisie et qu'il considère comme difficile.

Un projet peut également s'annoncer comme ambitieux parce que les conditions matérielles qu'il nécessite sont inhabituelles : grand format, volume important... Dans ce cas, il conviendra d'en discuter avec l'élève (ou avec le groupe) et de chercher les limites imposées par le projet ainsi que les conditions de faisabilité : espace, temps, mais aussi coût, moyens, et également sécurité et règle de vie des élèves dans la classe d'arts plastiques et à l'intérieur de l'établissement scolaire.

«...seul ou associé à d'autres... »

Le projet de l'élève est compatible avec le projet de groupe. Plusieurs élèves peuvent s'associer. Le groupe commence dès lors que deux élèves décident de travailler ensemble.

La participation de plusieurs élèves implique une discussion entre eux sur l'engagement de chacun, les rythmes de travail, les apports de tous. Ces situations sont organisées par les élèves eux-mêmes. Ils peuvent se trouver confrontés à des difficultés auxquelles l'enseignant est attentif, apportant son aide, sans forcément tout résoudre.

«...l'élève se donne les moyens d'agir afin de concrétiser ses intentions... »

Le projet de l'élève est à distinguer du projet tel qu'il est développé dans certaines pédagogies de projet. Il n'est pas question d'apprendre à organiser des projets, ni d'en proposer ou d'en imposer les modalités de conduite. Un projet est chaque fois différent. Il n'est pas programmable. 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.

Ce qui s'apprend à travers ce type de projet est d'ordre comportemental : 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.

Il est possible de relier le projet de l'élève à un des contenus d'apprentissage du programme de la classe de 3^e, que ce soit *a priori* ou *a posteriori*. Les quelques exemples suivants indiquent quelques possibilités relatives aux contenus.

Le programme indique des connaissances à apporter par rapport à l'architecture : l'enseignant peut demander aux élèves quels projets individuels de travail ils auraient concernant ce contenu. Mais il peut tout aussi bien proposer une situation d'enseignement, à partir de laquelle un élève s'autorisera à prendre des décisions : si l'incitation proposée pour toute la classe est « espace restreint », avec une problématique liée au monochrome, le projet d'un élève — ou d'un groupe d'élèves — pourrait être de poursuivre la réflexion sur les notions de limite, d'exiguïté, de clôture, dans la classe ou l'établissement scolaire, et de formuler une idée qui, tout en se rattachant à ce qui a été travaillé précédemment, s'en démarque par le questionnement personnel engagé et par le but visé.

Le programme indique qu'on pourra consacrer à l'analyse d'œuvres un temps spécifique. Après une séance consacrée à l'analyse du *Déjeuner sur l'herbe* d'Edouard Manet (1862), des élèves peuvent manifester leur intention de travailler à partir des reproductions de cette œuvre, ou à partir de ce

qu'ils ont appris (par exemple sur le « Salon des refusés », 1863), ou encore sur les relations entre les personnages et le fond. Les différentes situations de projet engagées par les élèves à partir de cette analyse d'œuvre peuvent être l'occasion pour toute la classe, au moment de la verbalisation, d'interroger les différents traitements de l'œuvre par d'autres artistes, comme Picasso, Louis Cane ou Alain Jacquet par exemple : Picasso, dessins d'après *Le Déjeuner sur l'herbe*, 1954 ; Louis Cane, *Déjeuner sur l'herbe IV*, 1983 ; Alain Jacquet, *Le Déjeuner sur l'herbe*, 1964 (impression photographique sur toile).

« Ce qui importe, c'est que l'élève développe une démarche dont il prend conscience lors de la verbalisation au moment de l'évaluation. »

Cette situation d'enseignement implique que l'élève mène son travail sans qu'intervienne incessamment le professeur.

La relation d'aide est apportée si l'élève la souhaite. Ceci n'est pas à confondre avec la verbalisation en fin de travail. La verbalisation qui n'intervient qu'en fin de parcours est un travail critique, une analyse de la pratique telle qu'elle s'est faite, alors que le dialogue entre élève et professeur, ou entre élèves, accompagne le projet sans l'infléchir. Cela ne veut pas dire, pour l'enseignant, retrait total, mais au contraire vigilance, disponibilité constante à ce qui advient au fur et à mesure que l'élève réalise son idée.

« En deçà de l'apparence, c'est faire apprendre à l'élève la complexité et la diversité des processus de création. »

La pluralité des projets individuels est une richesse supplémentaire pour le travail critique mené par le groupe et l'enseignant, l'intérêt pour l'apprentissage des élèves étant de situer les projets par rapport au champ artistique et d'ouvrir au débat par rapport au champ référentiel.

II – La question de la relation du corps à la production artistique

Si toute activité artistique, quelle qu'en soit l'époque, est conditionnée par les gestes et les actes de l'artiste, l'art moderne fait de la relation du corps à la production artistique un de ses objets de questionnement. Par exemple, une touche visible peut être présente dans une peinture de la Renaissance sans provoquer nécessairement chez le spectateur une remise en question de la représentation ou un doute sur le métier de l'artiste (au sens des capacités techniques). Avec la modernité, le geste et sa trace, mais aussi l'implication de tout le corps de l'artiste, acquièrent une autonomie et des significations renouvelées. La question du corps est radicalement posée par un certain nombre d'artistes dans la modernité. Le corps du spectateur lui-même est sollicité dans sa relation à l'œuvre.

« En classe de 3^e, les élèves vont travailler sur les relations s'instaurant entre le corps, l'œuvre, l'espace. »

Durant le cycle central, les élèves ont acquis des connaissances sur la matérialité de l'œuvre, sur l'espace et l'implication du corps. En classe de 3^e, l'objectif est de faire comprendre des niveaux plus complexes d'interaction entre corps, œuvre, espace, qui font l'objet des développements qui suivent.

« Implication du corps de l'auteur dans l'œuvre en cours d'élaboration (grands formats, postures, gestes, occupation de l'espace). »

Dans le programme, cette question est abordée du point de vue des grands formats, des postures, des gestes et de l'occupation de l'espace. Ces points sont à considérer dans leurs relations. C'est pourquoi ils sont traités en même temps. Des exemples de situations d'enseignement montreront leur étroite imbrication dans la pratique.

Des supports de dimensions variées ont déjà été proposés aux élèves afin de rompre avec leur habitude de travailler toujours sur le même format et de les inciter à réfléchir au rôle du support en tant qu'espace littéral, dans une représentation figurative ou dans l'inscription de traces de gestes sur une surface. En classe de 3^e, chaque fois que cela est possible, le professeur fait travailler sur de très grands formats dépassant l'envergure des épaules ou la taille humaine. Cela permet de modifier les repères habituels et introduit des questions comme celle de la distance par rapport au support (proximité, éloignement, environnement), celle de la disposition dans l'espace ou encore celle de la relation au temps. L'utilisation en classe de très grands formats pose des problèmes matériels d'occupation de l'espace et nécessite souvent des mises en œuvre particulières : travail en petits groupes, expérience faite successivement par quelques élèves ou encore liée au projet pour d'autres. Les photos de Hans Namuth¹ montrant Jackson Pollock au travail avec sa toile au sol témoignent de l'implication de tout le corps de l'artiste : sa position debout, à l'intérieur même de l'espace du support, lui permet d'atteindre le centre de la toile, aussi bien que les bords, d'un même geste. On peut se référer également au chevalet pivotant utilisé par Willem De Kooning pour pouvoir faire tourner le tableau et peindre dans tous les sens. Cet artiste a souvent choisi des formats tels qu'il ne puisse les maîtriser tout à fait : « Si j'étends mes bras et me demande où sont mes doigts, c'est de tout l'espace dont j'ai besoin comme peintre ». La toile est un champ d'action et le peintre entretient avec elle des liens corporels. La mise en relation du format et du temps de travail est également intéressante pour les élèves. L'utilisation de très

1. Ces photos ont été montrées pour la première fois dans l'article de Harold Roserberg sur Pollock dans la revue *Artnews* en 1952.



grands formats, le positionnement dans l'espace, les outils et les médiums mis à leur disposition, le temps imparti, tout cela engage les élèves à de nouvelles « postures » de travail. La posture, selon la définition proposée dans le glossaire du programme d'arts plastiques au lycée, désigne « un ensemble circonstanciel de dispositions du corps, de la sensibilité et de la pensée que mobilise et oriente une activité de production artistique envisagée cas par cas ». L'objectif est d'amener petit à petit l'élève à faire la différence entre des postures nouvelles pour lui et celles associées à l'écriture dans le cadre scolaire usuel (position assise, maîtrise de l'espace du support, motricité fine, application et soin), en lui faisant comprendre qu'aux modalités concrètes sont liées des attitudes mentales. L'implication du corps de l'artiste à travers gestes, outils, relation au support atteste une intention artistique et non pas l'évidente adéquation des moyens entre eux. Par exemple, un support de très grand format peut être investi avec un outil adapté ou inventé et des gestes de grande amplitude (la peinture effectuée au balai par Olivier Debré, *Coulée bleu clair du matin, trace jaune*, 1991, 376 x 915 cm) ou, à l'inverse, travaillé au stylo-bille avec un geste court, bref et répétitif (*The Road from The Earth to The Stars is not even*, de Jan Fabre², 1988, 700 x 1 500 cm). L'engagement du corps par rapport au support de grand format permet d'aborder les questions de l'occupation de l'espace, l'espace littéral du support et aussi d'autres espaces désormais utilisés par les artistes pour l'élaboration de l'œuvre, comme par exemple la nature et les paysages sur lesquels intervient Richard Long qui, au cours de marches à travers des régions sauvages, ponctue sa randonnée de lignes ou de cercles de pierres prélevées sur le lieu même (*Ireland-Labyrinth*, 1971).

Une proposition de travail comme « Espace occupé » à partir d'un rouleau de 5 m de long sur 20 cm de large incite l'élève à centrer son attention sur l'importance des dimensions et des relations entre ces dimensions. La proposition interroge à la fois l'espace littéral du support et l'espace littéral de la classe dans laquelle il faut dérouler ce support, l'installer de façon à travailler. Les élèves peuvent voir dans ce format une incitation à occuper une portion d'espace de la classe ou, au contraire, ne faire de l'espace nécessaire à installer ce rouleau qu'une condition de travail sur le support. Les solutions plastiques, picturales, graphiques ou spatiales seront apportées en relation avec le format. La gestualité repérable dans la pratique à cette occasion, s'il y a lieu, peut être relevée et interrogée par le professeur, sans être pour autant l'objectif central de la situation d'enseignement. Elle peut cependant faire aussi l'objet d'une attention particulière dans des situations telles que : « Verticalité répétée » ou « À grands coups de peinture » ou « Tempête de bleus » ou encore « À peine brossé : paysage ». Il peut être intéressant de mettre en relation avec cette dernière proposition une œuvre comme *L'Incendie du Parlement* (1834, aquarelle et gouache avec grattages), pour laquelle William Turner travaille pour une fois devant le motif, en couleurs, dans la hâte du présent de l'événement, ainsi que contraint par le médium.

« Lisibilité du processus de production »

Des artistes du xx^e siècle ont mis en jeu la question de la lisi-

bilité du processus de production de l'œuvre, que ce soit dans son exhibition ou dans sa négation radicale. On peut envisager cette question selon différents points de vue, notamment les outils, le corps, le travail, les postures.

Poursuivant le travail entrepris durant le cycle central, les élèves peuvent continuer à réfléchir sur l'utilisation ou l'invention d'outils différents en fonction du format, ainsi que sur les traces laissées par ces instruments. Pour la peinture, on peut se référer à *Peinture, 29 juin 1979* (202 x 453 cm) de Pierre Soulages (MNAM), une huile sur toile monochrome noire où la surface est construite par les traces de brosse. Avec humour, *Brushstoke* de Roy Lichtenstein figure un coup de pinceau représenté avec une technique picturale parfaitement lisse. On peut observer également les larges traces de raclette dans les peintures abstraites de Gerhard Richter. Pour le travail en volume, on trouvera des exemples des traces laissées par les outils dans la partie « Savoir-faire, gestes et opérations ».

Le professeur peut également aborder la question de la présence manifeste du corps dans le travail et dans l'œuvre à partir des procédures d'empreinte. Si la technique de l'empreinte est très simple et facile à obtenir, elle n'est pas pour autant rudimentaire. En effet, le résultat est instable, il dépend des actions mises en œuvre : choix du support, du médium, de la pression à exercer. Dès la Préhistoire, on parvient à observer un travail de perfectionnement de la trace obtenue par ajout de pigments ainsi qu'une recherche d'adéquation de l'empreinte aux particularités du support. L'empreinte — y compris les moulages en bandes plâtrées — peut permettre à certains élèves d'engager un travail en l'absence de projet bien défini. À partir des productions des élèves, le professeur fait comprendre « comment, dans une œuvre produite par empreinte, l'immémorial d'un savoir-faire rencontre une pratique actuelle »³. On se référera par exemple au *Souffle* de Giuseppe Penone (1978, MNAM), jarre de terre à la mesure du corps de l'artiste dont l'empreinte s'inscrit comme pour former un moule, aux *Anthropométries* d'Yves Klein, à l'empreinte des pas de Dennis Oppenheim avec *Condensed 220-yard dash* (1969, photographie et plaques de béton).

On peut faire travailler les élèves sur la relation du corps à la production artistique en leur faisant découvrir des quantités de gestes leur paraissant jusqu'alors étrangers à la création artistique : tresser, plier, nouer, lier, coudre... On peut se référer aux artistes liés au groupe Supports / Surfaces⁴ qui ont remis en question les moyens picturaux traditionnels, par une diversité et une invention des techniques et des gestes qui leur sont appropriés. Par exemple, les rapports entre toile et châssis, envers et endroit — ou entre les couches déposées successivement — peuvent susciter des propositions comme

2. Stylobille sur soie, catalogue de l'exposition *Azur* organisée par la fondation Cartier à Jouy-en-Josas, 1993.

3. Didi-Hubermann Georges, *L'Empreinte*, Catalogue de l'exposition (p. 17), éditions du centre Georges-Pompidou, Paris, 1996.

4. Catalogue de l'exposition *Support-Surface*, musée d'Art moderne de la Ville de Paris, Arc 2, Paris, 1970.

Catalogue de l'exposition *Les Années Supports / Surfaces* dans les collections du centre Georges-Pompidou / Galerie nationale du Jeu de Paume, en collaboration avec le Centre Georges-Pompidou / Musée national d'art moderne, Paris, 1998.



«L'envers de la peinture» ou «Sens dessus-dessous». Le professeur peut distribuer des fonds de cageots et des morceaux de tissus pour que les élèves élaborent une production répondant à l'incitation: «Autant de vide que de plein».

Comme négation de l'implication physique de l'artiste dans le processus de production, on peut se reporter par exemple aux *ready-made* de Marcel Duchamp, où l'objet est déjà fabriqué, et seulement choisi par l'artiste, ou aux œuvres de l'art minimal fabriquées industriellement d'après un projet conçu par l'artiste, comme le cube de Tony Smith, *Die* (acier, 183 x 183 x 183 cm, 1962, galerie Paula Cooper, New York). Ce choix de l'implication physique n'est pas forcément exclusif. On peut évoquer Bernar Venet qui, tantôt fait réaliser ses œuvres à partir de maquettes, comme l'*Arc monumental* de Nice ou les deux lignes indéterminées de La Défense, tantôt les façonne lui-même, comme pour les sculptures montrées sur le Champ-de-Mars à Paris en 1994: «[Je travaille] dans une usine des Vosges où je vais régulièrement. J'ai là-bas deux assistants avec lesquels, à un rythme très intense et à raison de onze heures par jour, nous "roulons" et nous "raboutons" ces barres d'acier. Un châssis puissant et très lourd, posé sur le sol, permet de bloquer l'une des deux extrémités de la barre sur laquelle je travaille. Avec un pont élévateur d'une puissance de vingt tonnes, je tire sur l'autre extrémité pour la tordre dans une direction que j'improvise constamment. C'est une méthode laborieuse et épuisante. Des étapes successives, cent fois renouvelées, me permettent de réaliser des cercles ou des spirales que j'agence ensuite pour faire mes sculptures.»

Certaines œuvres inscrivent la vie de l'artiste dans le processus de production. Cette question peut être abordée avec les élèves en proposant des situations qui utilisent ce qu'ils vivent pendant la durée du projet ou bien des situations qui engagent l'expérience de la durée, du temps qui s'écoule dans les productions réalisées. Ce peut être le temps de la séance ou l'élaboration d'un projet sur deux ou plusieurs semaines. On peut s'appuyer par exemple sur l'œuvre de Roman Opalka en ce qu'elle propose une pluralité de dimensions, ou sur les *Date Painting* de On Kawara.

Les modes d'expression artistique que sont happenings et performances mettent en jeu des attitudes artistiques et une implication spécifique du corps liées à la théâtralisation, à l'utilisation de l'événement, de l'éphémère. Lorsque la réponse particulière d'un élève est de cet ordre, le professeur peut porter à la connaissance du groupe ces attitudes artistiques qui peuvent intégrer les gestes de la vie courante, relever de l'improvisation, du non-intentionnel — postures découvertes par l'élève et interrogées en arts plastiques. Le professeur situe historiquement, par des références en rapport avec le travail des élèves, ces modes artistiques qui se développent à partir du premier happening de 1952 (John Cage, *Untitled Event* au Black Mountain College) et du manifeste pour l'action contre l'œuvre d'Allan Kaprow en 1958. On peut se référer également à Saburo Murakami traversant une succession d'écrans de papier recouvert d'or et tendu sur châssis lors de la seconde exposition Gutai (1956, Ohara Kaikan, Tokyo⁵); au groupe Fluxus; à la cérémonie de présentation des *Anthropométries* célébrée par Yves Klein.

«Présence matérielle de l'œuvre dans l'espace et investissement du lieu de présentation»

L'œuvre s'inscrit dans un espace, celui dont elle a besoin pour exister (son espace propre, intrinsèque) nommé ici espace de l'œuvre. Alors que l'art classique isole l'œuvre dans un espace désigné par le cadre et par le socle, les artistes de la modernité font éclater cette conception de l'espace de l'œuvre. Le professeur, à partir de l'incitation déjà indiquée «Espace occupé» ou bien avec une proposition comme «Chute de feuilles», peut amener les élèves à élargir leur champ d'action — par exemple en dépassant les limites du support (en référence à Georges Seurat, *Un soir, Honfleur*, 1886, Moma, New York) ou en utilisant l'espace de la classe.

Après le travail effectué durant le cycle central sur la notion d'installation, les élèves peuvent appréhender comment le lieu fournit le champ de l'œuvre et sa matière même, ce qui conduit à la notion d'*in situ* telle que l'a définie Daniel Buren en 1985: «La locution "travail in situ" [...] pourrait se traduire par la "transformation du lieu d'accueil" [...], cette transformation pouvant être faite pour ce lieu, contre ce lieu ou en osmose avec ce lieu [...]. Il y a donc toujours deux transformants à l'œuvre, l'outil sur le lieu et le lieu sur l'outil, qui exercent selon les cas une influence plus ou moins grande l'un sur l'autre. Le résultat en est toujours la transformation du lieu par l'outil et l'accès au sens de ce dernier grâce à son usage dans et par le lieu en question. "In situ" veut dire enfin dans mon esprit qu'il y a un lien volontairement accepté entre le lieu d'accueil et le "travail" qui s'y fait, s'y présente, s'y expose»⁶. On peut se référer au travail de Daniel Buren réalisé au CAPC de Bordeaux en montrant comment ce même lieu a été investi par différents artistes: Mario Merz, Richard Serra, Jean-Pierre Raynaud.

«Relations spatiales entre l'œuvre et le spectateur (être devant, tourner autour, pénétrer l'œuvre)»

Le rapport qu'établit l'artiste entre l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur est spécifique à chaque œuvre et ne peut se percevoir que devant l'œuvre réelle et non devant sa reproduction. Chaque œuvre, qu'elle soit peinture, sculpture, installation ou architecture, implique une modalité de perception qui lui est particulière, due à ses caractéristiques physiques, à des conditions optiques ou à une volonté de l'artiste. La modernité a fait du rapport entre l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur un objet de questionnement que le professeur peut introduire en prenant appui sur les productions des élèves liées par exemple aux grands formats, mais aussi en proposant des situations d'enseignement qui invitent à prendre comme objet de travail cette relation entre œuvre et spectateur.

Traditionnellement, le système perspectiviste de la Renaissance assigne un point de vue unique au spectateur qui se trouve devant la peinture comme devant une scène de théâtre. Cependant, cette position de vis-à-vis est

5. Catalogue de l'exposition *Le Japon des avant-garde*, éditions du centre Georges-Pompidou, Paris, 1986.

6. Buren Daniel, *Du volume de la couleur*, Cadillac, 1985.



variable, ne serait-ce qu'en fonction du format qui implique une distance particulière entre l'œuvre et le spectateur. Le professeur peut, par exemple, lors d'une visite au musée du Louvre (ou dans tout autre musée avec d'autres œuvres) montrer *Les Nocces de Cana*, 1562-1563, de Véronèse (666 x 990 cm) et *La Vierge au Chancelier Rolin*, vers 1435, de Jan Van Eyck (66 x 62 cm) pour faire constater la distance nécessaire entre l'œuvre et le spectateur, les déplacements (s'approcher, se reculer) selon les dimensions de ces deux tableaux. Cette question de la distance peut également concerner les volumes. Le professeur peut faire percevoir les effets que produisent des dimensions différentes sur le spectateur, par exemple un objet à poser sur une table, une statue, une œuvre monumentale. Il faut différencier à cet égard le caractère monumental — auquel accède la sculpture au xx^e siècle du fait de ses dimensions — de la fonction commémorative du monument qui peut être de petite taille.

Les artistes ont cherché à créer d'autres rapports entre l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur, souvent en sollicitant la participation active de ce dernier : l'œuvre prend forme quand le spectateur agit⁷. Le professeur peut demander aux élèves d'élaborer un projet dans lequel un parcours, un déplacement du spectateur est suscité ou dans lequel le spectateur a quelque chose à faire qui donne un sens au travail. Les artistes du xx^e siècle ont exploré des voies variées que l'enseignant peut mettre en relation avec les productions des élèves. Par exemple, les œuvres de Yaacov Agam n'offrent pas au regard les mêmes couleurs selon le sens de marche du spectateur (*Double Métamorphose III*, 1968-1969, MNAM, Paris). Jesus-Raphaël Soto, dès 1969, met en place des structures *pénétrables* constituées de lanières tombant du plafond que le spectateur est obligé de traverser, de pénétrer en raison de l'endroit où elles sont installées. Dans l'installation/performance de Jochen Gerz, *Leben* (1974), réinstallée pour l'exposition *Hors Limites* au centre Georges-Pompidou en 1994, la circulation des visiteurs

transforme l'œuvre en effaçant progressivement le mot *leben* inscrit au sol à la craie au fur et à mesure que le temps de l'exposition s'écoule, et de plus en plus à l'endroit du passage le plus fréquemment utilisé, ce qui crée un triangle vide d'inscriptions rappelant le point de fuite de la perspective. Une installation comme, par exemple, *Around The Corner* de Bruce Naumann implique une dimension temporelle de l'espace pour le spectateur.

En créant un événement ou en disposant un environnement, l'artiste peut projeter le spectateur dans une expérience vécue où la conscience de son propre corps dans sa relation à l'espace environnant prime sur le reste. Le spectateur joue un rôle en tant qu'élément de composition des œuvres : il est amené par l'artiste à participer, à adopter une position de performance. Par exemple, le visiteur du Musée national d'art moderne à Paris pénétrant à l'intérieur de l'installation de Joseph Beuys, *Plight* (1985), est confronté à une expérience physique déroutante : l'environnement se transforme en cocon où les sons sont assourdis par le feutre qui recouvre les murs ; la température est mesurée avec un thermomètre qui souligne la qualité de la chaleur s'élevant avec le flux des visiteurs. De même, on peut citer les installations de James Turrell jouant sur la perte des repères dans la perception de l'espace, en relation avec la lumière. Le professeur établit des liens entre ces œuvres contemporaines et des œuvres du passé, comme les coupoles peintes par le Corrège — « une des premières manifestations, singulièrement précoce et décidée, d'un art où paraîtront se défaire les mesures du cube perspectif, de l'espace tectonique orthogonal et clos du Quattrocento »⁸, ou comme l'art baroque en général — dont les réalisations les plus réussies, les intérieurs d'église, font apparaître et introduisent dans l'art « un sentiment tout nouveau de l'espace, *tendu vers l'infini* [en italique dans le texte] : la forme se dissout, pour laisser la place au pittoresque dans son acception la plus haute, c'est-à-dire à la magie de la lumière »⁹.

III – Savoir-faire, gestes, opérations techniques

Les programmes des trois cycles du collège envisagent l'appropriation des gestes, des savoir-faire et des opérations techniques à l'occasion de situations où ces gestes et ces opérations sont expérimentés puis réinvestis et peu à peu maîtrisés. On ne consacra pas de séance à leur apprentissage exclusif hors de toute pratique. **Il importe de ne pas considérer l'acquisition des moyens comme une fin en soi dans un sens techniciste.**

Il s'agit en effet d'accroître la liberté des élèves dans le choix des moyens dans le sens d'une plus grande autonomie, d'une plus grande latitude dans leurs intentions, et pour permettre ainsi au projet d'exister.

L'objectif est de les amener à prendre conscience de la mise en tension qui existe entre tradition et modernité. Cette mise en tension se caractérise particulièrement par la transformation d'opérations techniques en lieux de questionnements.

«...savoir reconnaître et savoir utiliser des opérations — en dessin : schématiser, esquisser, réaliser un croquis. »

Le dessin est tout autant une pensée, une mémoire, une projection, une notation, une abstraction, une démonstration que la trace du corps qui s'inscrit (dessin autonome, gribouillis, dessin automatique, etc). Les trois opérations : schématiser, esquisser et réaliser un croquis constituent des modalités spécifiques du dessin et se distinguent autant par le contexte dans lequel elles s'inscrivent que par les procédures de mise en œuvre qu'elles appellent.

7. Eco Umberto, *L'Œuvre ouverte*.

8. Damisch Hubert, *Théorie du nuage* (p. 14), éditions du Seuil, Paris, 1972.

9. Wolfflin Heinrich, *Renaissance et baroque* (p. 151), Benno Schwabe et C^{ie}, Bâle, 1961 (première publication en 1888).



• **Schématiser** : si l'on se réfère aux définitions qu'en donnent les dictionnaires, c'est figurer en donnant une représentation simplifiée et fonctionnelle, c'est décrire et représenter en réduisant aux traits essentiels.

• **Esquisser** : c'est donner forme à la « première pensée », à ce qui est en devenir.

L'esquisse (terme issu de l'italien *schizzare* qui signifie jaillir), qu'elle soit peinte ou dessinée, correspond à un premier jet, à l'expression spontanée d'une première pensée qui pourra fonctionner comme forme autonome ou constituer la phase première d'une forme en devenir.

L'esquisse comme phase initiale du processus de création fut un des modes imposés dans l'enseignement académique du XIX^e siècle. Travail préparatoire ou œuvre autonome, l'esquisse se caractérise par une technique rapide et spontanée, et une grande liberté de geste.

• **Réaliser un croquis** : cela relève d'une intention différente. Le croquis est une esquisse rapide, prise sur le vif en quelques coups de crayon ou de pinceau. Le dessin fonctionne alors comme instrument de l'observation, noté, relevé devant le motif. Il est la matérialisation d'une perception ou d'une impression.

S'il a besoin de faire percevoir ce que serait son projet de construction, l'élève peut choisir d'en esquisser les formes et d'en schématiser le fonctionnement. Par la réalisation sur place d'un croquis d'architecture, on rend compte des formes, de leur organisation, des matériaux et de quelques détails significatifs. Un schéma en donnera une vision réduite à des éléments graphiques ou plastiques qui visualisent la distribution générale des formes ainsi que les circulations.

Ces trois opérations relevant du dessin ont une valeur formative générale dont l'intérêt va au-delà des enseignements artistiques. Ainsi, en sciences de la vie et de la Terre, et particulièrement en biologie ou en géologie, la schématisation constitue un des moyens les plus efficaces pour faire percevoir des phénomènes situés dans l'extrêmement petit (division chromosomique par exemple) ou qui résultent d'une évolution lente (comme les plissements hercyniens), ou pour traduire des fonctions (comme celles qui existent pour une plante verte).

La représentation d'espaces constitue un des lieux privilégiés d'investissement des opérations mentionnées dans de nombreuses disciplines : en géographie avec la cartographie, en mathématiques avec certaines représentations graphiques, etc. En arts plastiques, on veille à donner le goût de la notation plastique, sur feuille volante ou sur carnet, dans le cadre de recherches individuelles, à tout moment d'un projet, ou lors de visites.

Cette notation a toujours fait partie intégrante des démarches d'artistes. Elle peut constituer la phase d'une recherche ou être un travail autonome. Pour en faire percevoir la diversité, on se référera par exemple aux dessins de Léonard de Vinci, de Nicolas Poussin, d'Henri Matisse, de Wassily Kandinsky, d'Ernest Pignon-Ernest, de Pierre Buraglio.

«...savoir rendre compte du volume en modulant le trait et les valeurs.»

Tout au long de sa formation, l'élève développe des capacités à représenter et à figurer. Il apprend à en choisir les

modalités en fonction de ses intentions, sachant qu'en la matière il n'existe pas de modèle qui prévaut.

La suggestion du volume, de la profondeur et de la lumière par la modulation du trait et des valeurs appartient à la tradition du dessin depuis la période classique.

L'étude d'œuvres graphiques de Vincent Van Gogh (*La Crau*, vue de Montmajour, 1885), de Georges Seurat (*Le Couple*, vers 1884-1885) peut venir en appui de productions travaillant espace et lumière. Dans les œuvres de Juan Gris (*Corbeille à fruits et bouteille*, 1917) et de Richard Serra (*Heir*, 1970), la modulation du trait et le jeu des valeurs répond à des intentions différentes. Il ne s'agit plus de suggérer un espace profond mais de travailler la matérialité de la surface, une des questions dont s'est emparée la modernité.

On ne saurait cependant limiter la modulation du trait à ces seules destinations. Dans l'œuvre de Cy Twombly, et notamment dans la série comprenant *Untitled (Triumph of Galatea)*, 1961, c'est au plaisir du geste et de la matière qu'elle renvoie, alors que, dans les dessins de Willem De Kooning (*Two Women IV*, 1952), l'affermissement du trait participe de l'émergence de la figure et du soulignement de ses caractéristiques.

La question de la modulation des valeurs est fondamentale en photographie. Par le choix de références issues de traitements particuliers au développement, on fait découvrir la richesse du jeu sur ses limites (contrastes minimaux ou maximaux), des autoportraits de Roman Opalka aux portraits de Jochen Gerz.

Les productions modestes ou plus ambitieuses, celles dont l'élève est à l'origine comme celles qui résultent d'une incitation du professeur ou d'un groupe, constituent des lieux d'exploration du champ de la représentation, sans pour autant que cela constitue une fin en soi. Ainsi, dans une incitation comme « Mes nuits sont plus belles que vos jours », les élèves, ne disposant que de matériaux et pigments noirs, travaillent à des fins expressives les formes et les matières en valorisant le potentiel de base apparemment limité.

Éléments bibliographiques

– Damisch Hubert, *Traité du trait*, éditions de la Réunion des musées nationaux, Paris, 1995.

– Monnier Geneviève, *Histoire d'un art : le dessin*, Skira, Genève, 1979.

– Rosand David, *La Trace de l'artiste : Léonard et Titien*, coll. « Art et artistes », Gallimard, Paris, 1993.

– *Au fil du trait, de Matisse à Basquiat*, œuvres sur papier du centre Georges-Pompidou, Musée national d'art moderne, centre Georges-Pompidou / Carré d'art de Nîmes, 1998.

«...savoir reconnaître et utiliser des opérations en peinture : recouvrir de manière homogène, brosser à larges touches, empâter, réserver, travailler en transparence, rehausser, cerner...»

Qu'ils travaillent la couleur en utilisant des couleurs « d'étude » (gouache, acrylique), de la peinture industrielle ou des couleurs « fines » (aquarelle, gouache ou peinture à l'huile), les élèves jouent sur les différentes potentialités offertes par les pigments, les liants et les diluants.

Afin de leur montrer que le travail de la substance colorée



participe de la démarche de l'artiste et qu'elle est liée, parmi d'autres, aux choix des conditions matérielles (support, dimensions, instruments), on saisira toutes les opportunités pour faire constater toutes les façons d'utiliser la peinture.

- **Empâter** : l'empâtement — qui s'oppose au glacis dans la manière de poser la couleur — résulte d'un travail de la peinture dans lequel on donne de l'épaisseur à la couche picturale. Celle-ci peut présenter un aspect uniforme ou irrégulier avec présence de reliefs qui offrent des prises à la lumière.

Les œuvres sur papier ou sur toile de Jean Fautrier (série des *Otages*) offrent une gamme complète de possibilités allant de surfaces picturales maçonnées à l'emploi de jus sur des reliefs de papier ou peinture ; de même que celles de Nicolas de Staël, comme par exemple *Nu debout*, 1953, où la figure s'extrait à peine de la matière picturale. Les œuvres monochromes de Pierre Soulages et de Robert Ryman, les peintures de Chaïm Soutine (*Le Bœuf écorché*), mais aussi celles du Titien, de Rembrandt, de Vincent Van Gogh ou, plus près de nous, d'Eugène Leroy constituent des exemples privilégiés pour élargir le champ des possibilités du traitement de la couleur épaisse par touches, par coulures, par dépôts. L'empâtement peut aussi être volontairement ponctuel et servir, comme, par exemple, dans certaines œuvres de Rembrandt, à créer des éclats lumineux. L'empâtement peut aussi caractériser l'épaisseur de la totalité de la matière picturale.

- **Travailler en transparence** : à l'inverse de l'empâtement, la fluidité et la transparence de la matière picturale fournissent traditionnellement à l'artiste des moyens pour figurer le modelé et l'espace par l'emploi de glacis. Travailler en transparence permet aussi de présenter la couleur et la texture du support comme sujet de la peinture ou de rendre perceptibles des formes.

Les œuvres picturales de Marc Rothko, de Morris Louis et de Bram Van Velde renvoient à la première approche, alors que les peintures postérieures à 1970 de James Bishop, peintre américain qui procède par recouvrement de la surface de la toile non tendue en recourant à plusieurs couches de peinture, relèvent de la seconde.

Le recouvrement homogène du support par la peinture, monochrome ou non, traitée en aplât unique ou en multiples couches, est repérable dans les travaux de Joseph Albers, d'Ellsworth Kelly ou de Brice Marden, qui réhabilite la peinture à la cire. On pourra aussi faire référence aux matières des œuvres de la série des *Texturologies* de Jean Dubuffet ainsi qu'aux *Drippings* de Jackson Pollock.

Empâter et travailler en transparence constituent des opérations qui permettent d'appréhender la couche de peinture comme objet de questionnement : couche unique ou couches multiples / couche plus ou moins fine, opaque ou translucide ou couche épaisse qui recouvre tout en laissant deviner sur les bords ou dans les non-peints ce sur quoi elle est posée. Dans des acceptions contemporaines de la question, il pourra être fait appel aux œuvres de Sigmar Polke (*Apparizione*, 1992), de Richard Texier et de Julian Schnabel (*Letter to My Wife IV*, 1987).

- **Réserver** : la réserve, terme de gravure, est une plage de support non colorée ou non recouverte d'encre dans les

dessins à l'aquarelle et au lavis d'encre. Elle correspond aux parties claires de la composition, les zones de lumière la plus intense.

En peinture, on est amené à distinguer d'une part le fond et la réserve, d'autre part le non-peint et la réserve.

Dans les tableaux *La Montagne Sainte-Victoire* (1904-1906) de Paul Cézanne (Kunsthau de Zurich) et *Vue sur la baie de Tanger* (1912-1913) d'Henri Matisse (musée de Grenoble), l'espace entre les touches laisse apparaître la surface préparée du support, la toile tendue apprêtée qui constitue le fond.

Parmi les artistes contemporains, trois peintres affirment singulièrement la valeur de la réserve qui, cette fois, correspond à des surfaces non peintes, des plages non investies du support : Sam Francis pour faire éclater ce qu'il nomme « la forme ouverte » en repoussant la couleur à la périphérie de la toile, Simon Hantaï dans ses productions obtenues par pliage comme dans les *Études* pour Pierre Reverdy (1968-69) et Gérard Traquandi dans ses grandes toiles comme *Territoire* (1986) où il « fait des découpages ».

- **Brosser à larges touches** : cela relève à la fois de l'application de la couleur sur le support et de l'implication du corps dans la relation à la matière et au support. Quand Jacopo Robusti, dit Le Tintoret, peint les panneaux de la Scuola San Rocco de Venise, on qualifie sa technique de « peinture au balai ». Plus près de nous, l'affirmation du geste qui fait vibrer la tache de couleur et la relation gestuelle de la surface se manifesteront par la présence lisible d'amples coups de brosse comme dans les œuvres de Joan Mitchell ou de Franz Kline. Dans ces dernières, la touche est à la fois moyen et sujet d'une pratique plus radicale.

- **Cerner** : cela relève plus des opérations du dessin qui affirment le contour.

En peinture, l'opération se manifeste différemment et met en jeu aussi bien le cerne que la limite et le cadre.

Élément qui renforce la distinction de la figure sur le fond, le cerne est affirmé dans des peintures de Georges Rouault, *Exode* (1911) ou *Le Vieux Roi* (1916-1936), et de Fernand Léger, *Les Trois Musiciens* (1944). Né du contact bord à bord entre deux surfaces de peinture, il constitue de manière ferme les limites de la forme dans l'œuvre d'Alberto Magnelli, *Le Café* (1914).

Cette délimitation sera adoptée par les peintres de l'abstraction géométrique américaine en opposition à l'usage des bords flous de l'expressionnisme abstrait. La citation d'images extraites de bandes dessinées dans la peinture de Roy Lichtenstein (par exemple, *Drowning Girl*, 1963) donne au cerne une nouvelle dimension que s'approprièrent des artistes du groupe Cobra comme Pierre Alechinsky puis, plus près de nous, Robert Combas (*La Basse-Cour à Germaine Taillefer, La groupie du curé*, 1986), François Bosirond et Hervé Di Rosa dans l'affiche *Félix Potin vu par le groupe Figuration libre* (1982).

Cette opération et son résultat facilitent la compréhension des questions de la planéité et de la discontinuité de l'espace.

- **Rehausser** : c'est donner plus de relief en soulignant ou en accentuant certains éléments. Comme « cerner », cette

action, plus couramment pratiquée en dessin (on rehausse un dessin de quelques touches de gouache), fait partie des opérations qui relèvent de la peinture et dont les artistes vénitiens ont largement fait usage. Pour accentuer l'impact de la lumière sur la chaise de couleur orange figurant au premier plan de *L'Intérieur blanc* (1932) et suggérer le caractère cylindrique du bois, Pierre Bonnard ajoute un rehaut de peinture blanche.

Le tableau d'Eduardo Arroyo, *Dans le respect des traditions*, 1965 (huile sur toile, 184 x 142 cm), œuvre qui inclut un vieux tableau trouvé aux puces représentant un paysage et trois interprétations dans un style différent, interroge le statut même de la peinture : moyen ou finalité, production d'une image ou manifestation d'un point de vue. En classe de 3^e, on peut proposer à chaque élève de réaliser sa propre interprétation picturale du sujet ou d'en concevoir une production picturale contemporaine.

Des situations concrètes ont été développées dans l'étude intitulée *Connaissances en arts plastiques – Bilan du premier cycle* (du second degré) produite par une équipe de l'INRP, ainsi qu'à l'occasion de l'évaluation des arts plastiques en classe de 3^e, opération pilotée par le ministère de l'Éducation nationale.

Éléments bibliographiques

- Bourgoing Catherine (de), *Les Mots du peintre*, coll. « Paris-Musées », Actes Sud, 1996.
- Rosand David, *La Trace de l'artiste : Léonard et Titien*, coll. « Art et artistes », Gallimard, Paris, 1993.
- *Une œuvre de Pierre Soulages*, ouvrage collectif, coll. « Iconotexte », éditions Muntaner, Marseille, 1998.
- *Dictionnaire de la peinture*, sous la direction de Michel Laclotte et Jean-Pierre Cuzin, Larousse-Bordas, Paris, 1996 (2 tomes).

«...dans le travail en volume : emboîtement, évidement, liaison, juxtaposition, assemblage, façonnage, modelage...»

Emboîtement, évidement, liaison, juxtaposition et assemblage constituent un ensemble d'opérations auxquelles ont recourus les sculpteurs depuis le début du xx^e siècle en complément de celles, traditionnelles, de la taille, du façonnage et du modelage.

Toutes ces opérations ont été mises en œuvre dès la classe de 6^e lorsque les élèves ont été confrontés à des situations de fabrication, de construction. L'éducation du regard sur l'architecture fournit l'opportunité de repérer comment ces opérations participent des principes de conception d'espaces bâtis, qu'ils soient destinés à l'habitat, au travail comme aux environnements ou aux loisirs.

Pour dégager les différents types de relations entre peinture et sculpture, on pourra rapprocher des œuvres sculptées de Georges Vantongerloo (par exemple *Interrelation de volumes*, 1919, ou *Construction de relations de volumes*, 1921) des maquettes réalisées par Théo Van Doesburg (*Maquette d'un monument à Leeuwarden*, 1919) ou de celle d'une maison particulière datant de 1923 réalisée en association avec Cornelis Van Eesteren.

Trois axes permettent d'appréhender la tension entre tradi-

tion et modernité dans le domaine de la sculpture : l'autonomie par rapport à un modèle, les gestes et les opérations, les matériaux (dont le vide, la lumière, le mouvement, l'espace). L'évidement constitue une des opérations les plus radicales de la sculpture moderne et contemporaine puisque c'est aussi l'absence de matière qui va être sculptée.

Volume en creux dans la forme, comme dans *Les Demeures* d'Henri Étienne-Martin, espace entre les formes d'une même sculpture, comme dans *Figure étendue en trois pièces : drapée* (1975) d'Henry Moore, ou ensemble de plans allégés de matière comme dans *Le Prophète* (1933) de Pablo Gargallo, le vide devient matière dans *Construction dans l'espace* (1923-1925) d'Antoine Pevsner, dans *Quatre feuilles et trois pétales* (1939), mobile d'Alexandre Calder, ou dans *La Cage* (1950) d'Alberto Giacometti.

La juxtaposition et l'assemblage appartiennent aux opérations qui rompent avec l'homogénéité de l'œuvre sculptée classique, en rapprochant des éléments, fixés ou non, d'origines diverses.

- **La juxtaposition** : elle se manifeste de deux manières : installation d'éléments, d'objets colorés, dissociés et inscrits dans une forme comme dans l'œuvre de Tony Cragg ; superposition, contact ou relation entre deux objets ou éléments comme dans les œuvres de Bertrand Lavier, d'Imi Knoebel et de John Armleder. Le *Campo Santo* de Pise (Italie) est un ensemble architectural cohérent où se juxtaposent le dôme, le baptistère et le campanile.

- **L'assemblage** : il peut être opéré à partir d'éléments homogènes ou hétérogènes et fonctionner sur les principes de la construction. Toute l'œuvre de Louise Nevelson se constitue autour de cette opération : par exemple, *Shadow and Reflection* (1966), vaste mur courbe composé de boîtes ouvertes où jouent des volumes élémentaires, le tout étant peint de couleur noire mate.

Les œuvres de Bernard Pagès postérieures à 1974 amorcent la série des assemblages qui mettent en évidence les processus de fabrication empruntés aux savoir-faire artisanaux. Elles constituent, particulièrement pour les colonnes, des exemples significatifs permettant d'appréhender les nombreuses possibilités qu'offre cette opération.

Les travaux de la série *Merz* de Kurt Schwitters (dont le *Merzbau*, 1923), qui sont constitués d'un assemblage d'éléments de toute forme et de toute taille, ouvrent à l'approche d'autres constructions architecturales comme les *Folies* de Bernard Tschumi du Parc de la Villette à Paris.

Éléments bibliographiques

- Goldberg Itzhak, Monnin Françoise, *La Sculpture moderne au Musée national d'art moderne*, éditions du centre Georges-Pompidou / Scala, Paris, 1995.
- *Les Métamorphoses de la sculpture contemporaine*, coll. « Actualité des arts plastiques », n° 53, CNDP, Paris, 1981.
- *Le Bauhaus (1919-1933), une école, des enseignements*, coll. « Actualité des arts plastiques », n° 65, CNDP, Paris, 1985.
- *De Stijl, un mouvement hollandais de peinture et d'architecture*, coll. « Actualité des arts plastiques », n° 60, CNDP, Paris, 1982.



«...savoir intervenir sur la surface d'un volume...»

Cette notion de surface du volume permet d'envisager plusieurs pistes de réflexion.

La première concerne les opérations qui travaillent la matérialité de la surface. Ainsi pourra-t-on choisir entre une surface qui laisse apparaître la trace du geste, des outils, ou le caractère brut aussi bien que réemployé du matériau, ou bien intervenir en enduisant puis, par ponçage, par polissage ou par recouvrement, gommer toute présence du geste et de la texture pour affirmer la prééminence des formes. Les œuvres en métal de Bill Woodrow (*Car Door*, 1981) et de Jean Tinguely (*Pour Franck Lloyd Wright*, 1989), tout comme celles en bois de Georges Baselitz (*Karla, March 5*, 1990) appartiennent à la première catégorie, alors que celles d'Henry Moore (*Figure étendue en trois pièces: drapée*, 1975), de Donald Judd (*Sans titre*, 1973) et de Sol Lewitt (*Five Parts Piece in The Shape of A Cross*, 1966-1969) relèvent de la seconde.

La deuxième piste est celle de l'intervention de la couleur. La sculpture polychrome constitue un fait historique qui acquiert

une nouvelle dimension dans l'art moderne et contemporain. La symbolique religieuse ou sacrée attachée à cette pratique antique et médiévale s'enrichit de l'expérience de la peinture. Ainsi les sculptures-reliefs de Franck Stella apparaissent-elles comme des peintures tridimensionnelles. Quant à Bertrand Lavier (*Gabriel Gaveau*, 1981), par le recouvrement brossé à large touche de leur surface qui en change la perception, il confère à l'objet qui sert de support une nouvelle dimension, celle à la fois d'une peinture et d'une sculpture.

«...savoir installer un volume dans un lieu.»

Le rapport au lieu pose le double problème du rapport au site et du rapport au spectateur.

Le premier peut poser des questions qui travaillent l'intégration (en développant le caractère homogène), l'intrusion (en développant le caractère hétérogène ou la mise à distance (par la présence du socle), le fonctionnement (par rapport au vent par exemple).

Dans le rapport au spectateur, on rejoint la question de la relation du corps à l'œuvre qui est abordée dans une autre partie du texte.

IV – Analyse d'œuvres

«De la 6^e à la 3^e, des œuvres ont été présentées aux élèves en liaison avec la pratique et avec les questions rencontrées.»

Le rapport aux œuvres est constant dans l'enseignement des arts plastiques. Les œuvres sont généralement envisagées dans le contexte spécifique d'une pratique des élèves, dans des situations d'apprentissage où pratique et culture artistique sont travaillées en interaction. Les élèves ont découvert des œuvres d'art et des démarches d'artistes contemporains et d'époques du passé en établissant des relations avec leurs propres productions.

L'objectif est d'abord de donner le goût de l'art, de susciter de l'intérêt pour les œuvres. C'est aussi permettre à l'élève de se forger les outils intellectuels qui garantissent son autonomie : une œuvre se regarde, s'interroge, se pratique ; pour en saisir la portée, une œuvre demande du temps, de la réflexion, des connaissances.

«En classe de 3^e, la part faite à l'analyse des œuvres sera plus explicite : au moins trois séances y seront effectivement consacrées sur l'ensemble de l'année.»

Les trois séances ne sont qu'un ordre de grandeur et peuvent être globalisées en une valeur temps de 150 minutes cumulées sur l'année.

L'analyse d'œuvres est envisagée en liaison avec le projet des élèves (qu'il s'agisse d'un groupe ou d'un seul élève). On utilisera toutes les opportunités (visite de musée ou d'exposition) pour rendre le regard des élèves plus attentif aux œuvres. On n'hésitera pas à se saisir de l'actualité.

Cette approche devra être adaptée au type de classe et au degré de concentration des élèves. Elle doit être à la mesure des classes et des élèves.

L'enseignant devra disposer d'une documentation adaptée et maniable (reproduction sur papier, diapositives, films vidéo, cédérom).

Une analyse peut prendre des formes différentes :

- il peut être proposé aux élèves d'entreprendre une recherche documentaire à partir de leur projet, cette recherche pouvant se faire individuellement ou en groupe de deux ou trois élèves ;
- elle peut s'effectuer sous forme de travaux pratiques, les élèves pouvant par exemple travailler à l'aide de calque sur une reproduction afin de repérer les principales lignes ou masses, une construction en perspective, etc. ;
- elle peut prendre la forme d'un exposé fait par les élèves autour d'une documentation soigneusement construite ;
- elle peut aussi résulter du questionnement du groupe d'élèves à propos d'une œuvre ou de la comparaison de deux œuvres proposées par l'enseignant.

Cette analyse a pour vocation de faire comprendre aux élèves qu'une œuvre peut donner lieu à des interprétations multiples et que son approche n'est pas spontanée. On choisira ici de préférence des œuvres clefs du point de vue des arts plastiques : *Le Déjeuner sur l'herbe* (1862) de Manet, *Les Femmes d'Alger* (1897) de Picasso par exemple seront analysées en fonction de leur statut, de leurs conditions d'exposition, de la référence de leurs emprunts, des innovations formelles qu'elles présentent. L'enseignant construira les apports nécessaires de connaissances précises et scientifiquement vérifiées et ne les développera qu'en fonction des questions des élèves.



Les questions porteront par exemple sur :

– le statut des œuvres : œuvre publique destinée au Salon de 1863 pour Manet, œuvre privée et expérimentale pour Picasso ;

– leur condition d'exposition : Salon des refusés pour l'une, absence totale d'exposition pour l'autre puis achat par Jacques Doucet, collectionneur privé ;

– les références : Raphaël, Courbet, Chardin pour Manet ; Cézanne, Michel Ange, les sculptures ibériques pour Picasso ;

– leur inscription primordiale dans l'histoire de la modernité. L'analyse d'œuvres a aussi comme objectif non seulement de donner aux élèves une chronologie stricte des œuvres, mais encore de les aider à se constituer quelques repères. Il pourra être intéressant d'effectuer différents modes de rapprochements qui peuvent être :

– d'ordre généalogique : *Les Grandes Baigneuses* (1898-1905) de Cézanne, *Les Demoiselles d'Avignon* (1907) de Picasso ;

– d'ordre référentiel : *Le Balcon* (1968) de Manet et les *Mayas au balcon* (environ 1814) de Goya, *Olympia* (1863) de Manet et la *Vénus d'Urbain* du Titien ;

– d'ordre formel : Raphaël, *Mise au tombeau* (1507), Caravage, *Mise au tombeau* (1602-1604), Jacques Louis David, *La Mort de Marat* (1793), ou encore les *Nymphéas* de Monet (1904-1908) et *Autumn Rythm* (1950) de Jackson Pollock ;

– de l'ordre du dispositif : les séries des *Cathédrales de Rouen* (1895) de Monet, la suite des variations sur le pommier, *Pommier en fleur* (1912) de Mondrian, les suites de visages dont fait partie *Méditations* (1930) de Jawlensky.

Il est manifeste que ces modes de rapprochement peuvent se recouper.

On incitera les élèves à mettre en chaîne une suite d'œuvres, par exemple, autour des questions :

– du socle (Donatello, *Judith et Holopherne*, 1455-1460 ; Benvenuto Cellini, *Persée*, 1545-1554 ; Auguste Rodin, *Les Bourgeois de Calais*, 1884 ; Constantin Brancusi, *La Naissance du monde*, environ 1920 ; Pietro Manzoni, *Socle magique*, 1962 ; Barry Flanagan, *A Nose in Repose*, 1977-1979) ;

– de la couleur (Giotto, *Le Jugement dernier*, chapelle Scrovegni, 1303-1305 ; Uccello, *La Bataille de San Romano*, panneau de Londres, 1456 environ ; Poussin, *La Récolte de la manne*, 1638 ; Rubens, *La Chasse au lion*, 1621 ; Delacroix, *Les Femmes d'Alger*, 1834 ; Georges Seurat, *Un dimanche après-midi à l'île de la Grande Jatte*, 1886) ;

– de la façade dans l'architecture.

«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.

«Qu'il s'agisse d'un dessin, d'une estampe, d'une peinture, d'une sculpture, d'une installation, d'une photographie, de vidéo-art ou d'une architecture, l'analyse dépasse le stade de l'identification des données formelles et iconographiques et n'est pas conduite comme une traduction verbale de l'œuvre.»

Ces analyses n'ont de sens que si l'œuvre est envisagée comme le produit d'actes intentionnels. Observer la construction pyramidale dans *La Mort de Sardanapale* (1827) d'Eugène Delacroix n'est pertinent que si on en perçoit le caractère expressif qui produit un effet dramatique. Si on situe par ailleurs cette expressivité en référence à quelques œuvres baroques de Rubens, par exemple le *Débarquement de Marie de Médicis* (1621 environ), les élèves saisiront alors le rôle particulier de la couleur dans l'œuvre de Delacroix.

Toute œuvre abstraite engage au dépassement de l'identification des composantes formelles, qui relèverait seulement de la description, pour en questionner les caractéristiques (matérielles, spatiales, colorées, gestuelles...) et, par là, permettre de percevoir les intentions et d'accéder à la compréhension de la démarche.

L'analyse fournit l'occasion de réinvestir le vocabulaire acquis et de l'enrichir.

«Sur un arrière-plan associant les dimensions esthétiques, sociologiques et historiques, le professeur s'attache à faire comprendre ce qu'est l'analyse plastique d'une œuvre.»

En regard d'une ou deux œuvres et en s'aidant des études que fournit l'histoire de l'art, on pourra montrer aux élèves comment une même œuvre peut être considérée de différents points de vue mais aussi comment chaque œuvre appelle une investigation particulière renouvelée et comment l'analyse est générée à partir des éléments particuliers que propose l'œuvre elle-même.

S'agissant de la sculpture de Robert Rauschenberg, *Wing Swing Glut* (1988, 44,5 x 165 x 117 cm), angle formé d'un fragment d'aile d'avion sur lequel est fixé un élément de volet en métal, on pourra tout autant l'appréhender du point de vue de ses composantes formelles et, ici, de leur caractère à la fois hétérogène et cohérent — en tant qu'objets ou fragments posés au sol, en relation avec les *combine paintings* du même auteur, et comme partie de l'œuvre sculptée de Rauschenberg, en tant que forme de la sculpture contemporaine et en tant qu'inscription artistique dans une réflexion sur l'époque.

Il faut surtout exclure les méthodes unifiantes qui tendent indifféremment à soumettre les œuvres aux mêmes procédures d'interprétation sans que l'on en voie spécifiquement la finalité. Rappelons qu'une œuvre d'art ne vaut pas tant par ce qui la rapproche d'autres œuvres que par ce qui la singularise, y compris dans le mode d'approche qu'elle induit. C'est ainsi que, si l'observation des constructions en perspective conduit au repérage de codes, elle intéresse



aussi leur utilisation, y compris dans les écarts et les libertés que l'artiste prend par rapport à cette norme. On sait comment la disproportion des figures dans la *Trinité* (1426) de Masaccio leur donne un caractère à la fois symbolique et expressif. On se gardera des simplifications formelles. Concernant par exemple l'impressionnisme, il sera plus intéressant de montrer les qualités de matière dans les *Cathédrales de Rouen* (1892-1904) de Claude Monet, plutôt que d'y voir une simple application du « dogme » optique de l'impressionnisme. Signalons que, si l'étude de la construction en perspective est pertinente à propos d'une œuvre d'Uccello ou de Masaccio, elle est nettement moins opérante à propos d'une œuvre du XIX^e qui en res-

pecterait le code, dans la mesure où ce système n'a plus alors de portée symbolique et artistique majeure.

On pourra se référer aux textes et aux déclarations des artistes aussi bien qu'à l'appareil critique qui accompagne l'apparition des œuvres — par exemple aux lettres de Poussin, aux écrits de Dubuffet, aux Salons de Diderot (Salon de 1763 sur *La Raie* de Chardin — reproduction partielle dans *La Peinture*, sous la direction de Jacqueline Lichtenstein, Paris, Larousse, 1995, p. 630), aux « Réflexions sur les statuettes, figures et peintures d'Alberto Giacometti » de Francis Ponge (reproduction partielle dans Charles Harrison et Paul Wood, *Art en théorie 1900-1990*, Paris, Hazan, 1997, p. 676).

V – L'image

« L'objectif est de renforcer la compréhension de la différence entre l'image relevant de la communication visuelle et l'image comme produit d'une activité artistique. »

Lié à l'approfondissement des capacités analytiques des élèves, cet objectif doit amener à stabiliser leurs acquis tout en développant leur réflexion.

Au cycle central, les élèves ont compris la différence d'intention entre la communication visuelle et l'expression artistique. De même, ils ont appris qu'une publicité, prise comme un objet culturel parmi d'autres, peut être située dans un contexte artistique qui transforme son statut. Les œuvres des dadaïstes, du pop art et du nouveau réalisme fournissent à cet égard un large corpus de références. Il s'agit maintenant de faire comprendre la multiplicité des enjeux qu'implique le faisceau des relations entre l'artistique, l'esthétique et la communication visuelle.

Les images que nous proposent la publicité, la mode, le design ont par principe l'objectif de plaire. Par là elles affirment des intentions esthétiques qui renvoient à des critères de goût et des catégories du Beau. Choisir sa voiture, se déterminer sur l'achat d'un meuble, se faire bronzer, avoir le désir de porter des « marques », suivre la mode, avoir recours à la chirurgie esthétique, « bien cadrer » une photographie sont des actes ordinaires de la vie qui témoignent d'une adhésion plus ou moins manifeste à un culte laïc de la beauté. Ces formes de détermination esthétique fluctuantes et labiles s'organisent en système de valeurs relatif à une économie des signes sociaux. En classe de 3^e, les élèves sont sensibles à ces valeurs qu'ils hiérarchisent, discriminent et vis-à-vis desquelles ils se positionnent. Cela participe de la construction de leur personnalité. Il s'agira en conséquence de leur apporter les connaissances et les outils d'analyse susceptibles de développer leur sens critique et d'exercer leurs capacités de jugement.

Dans la continuité des contenus abordés au cycle central, il sera aisé de montrer que les images que véhiculent les médias, quand elles ont pour objet de plaire, de mobiliser et de convaincre, puisent souvent dans un répertoire de valeurs esthétiques, susceptibles de répondre à la diversité des goûts du public. Ainsi arrive-t-il, pour satisfaire un goût, que la valeur iconique de telle œuvre (*L'Angelus* de Millet sur un

cadran de pendule de cuisine), les inventions formelles de tel mouvement (une facture « futuriste » sur une affiche de propagande mussolinienne) soient instrumentalisées dans une rhétorique visuelle, une stylistique qui alimente ce répertoire. Sans nier l'intérêt sociologique de ces images qui marquent de leur impact notre univers culturel, il s'agira de faire comprendre qu'elles s'éloignent fondamentalement de la démarche artistique qui les a générées.

En 3^e, les questions se porteront plus précisément sur les affiches et placards publicitaires des années vingt et trente qui intègrent les influences du cubisme, du futurisme, du constructivisme et du dadaïsme, notamment dans l'utilisation de la photographie ; sur celles des années cinquante qui intègrent l'abstraction et les nouvelles formes d'expressionnisme. Le surréalisme, quant à lui, est une référence récurrente pour mobiliser l'attention du public. Nombre de publicités contemporaines y puisent encore leur inspiration, quel que soit leur support médiatique, et les nouvelles technologies lui donnent un nouvel essor dans un système de montage-mixage généralisé.

Il sera toujours possible, à l'occasion des reproductions d'œuvres vues en classe, et lorsque l'opportunité se présente, de renvoyer à des objets manufacturés, des images publicitaires ou de propagande inspirés formellement de ces mouvements artistiques ou d'une œuvre particulière. On pourra prendre en exemple celle de Piet Mondrian qui, sous l'aspect d'une imagerie moderniste édulcorée, a été reprise comme signal visuel par différentes marques de produits cosmétiques et sportifs ainsi que par des couturiers, à la fois pour sa valeur décorative et comme signe de reconnaissance culturelle.

Pour mettre en perspective cette partie du programme, on se reportera aux propos de Matisse. Celui-ci différencie radicalement ce qu'il appelle le « signe », dans le contexte artistique de sa pratique picturale, de l'utilisation de signes visuels à des fins strictement communicatives. Il déclare au père Couturier en 1950 : « Les artistes sont faits pour traduire les événements de leur temps, mais ils le font avec des

10. Propos cités in *Henri Matisse. Propos et écrits sur l'art*, coll. « Savoir », Hermann, 1972, pages 247, 248, 249.



signes qui ne sont pas lisibles pour tous»¹⁰. Un signe pour Matisse est en effet une invention relative à l'élaboration de chaque œuvre. Pour lui, il est impossible de déterminer à l'avance la création d'un signe car il naît d'un « besoin de l'endroit »¹¹. Il est sans valeur ni action en dehors de cette œuvre. En ce sens, la compréhension d'une œuvre ne se limite pas à son décodage, même si l'image de cette œuvre a conquis un statut d'évidence culturelle.

De même, lorsque Cassandre déclare : « La peinture est un but en soi, l'affiche n'est qu'un moyen de communication entre le commerçant et le public » et que le travail de l'affichiste est « d'établir une communication claire, puissante, précise »¹², il avance une des premières théorisations qui situe parfaitement la différence d'intention entre la communication visuelle et l'expression artistique

On pourra aussi se reporter au film de Georges-Henri Clouzot, *Le Mystère Picasso*, qui illustre cette phrase de Picasso : « La peinture est plus forte que moi, elle me fait faire ce qu'elle veut ». Pour lui, ce film manifeste comment l'œuvre, possédant une autonomie, échappe aux déterminations préalables du peintre.

« En classe, un travail sur l'image est à même de faire saisir aux élèves la question posée par le statut des œuvres, de même que les stratégies de dépassement et d'appropriation d'images par une activité artistique »

La question qu'il s'agit maintenant d'approfondir recouvre très directement celle de l'artistique et invite à fixer les prémices d'une réflexion esthétique. Elle permet de travailler, entre autres perspectives, l'émancipation nouvelle des expressions artistiques vis-à-vis des finalités esthétiques qu'a instaurées la modernité. Écart amplifié par l'invention de la photographie et qui n'a eu de cesse de s'agrandir avec le

processus d'industrialisation et de commercialisation des images.

Ainsi, les démarches artistiques, et notamment les plus contemporaines, n'ont pas toutes, loin s'en faut, une finalité esthétique au sens où elles ne se réfèrent pas forcément à une idée du Beau pour formaliser leur objet. Pas plus qu'elles ne se disposent au contexte critique du jugement de goût, même si elles y sont parfois exposées. Si toutefois la finalité esthétique est aujourd'hui encore présente dans la création artistique, elle s'y décline selon de multiples acceptations. Plutôt que de renvoyer à un concept de Beau immuable ou de produire de nouvelles formes de beauté, de nombreux artistes multiplient les emprunts à des esthétiques diverses qu'ils adoptent ou qu'ils stigmatisent.

Pour traiter cette question, on invitera les élèves à s'interroger sur les intentions artistiques qui prévalent dans la production de certaines images. Par exemple, celles qui empruntent à l'esthétique de la bande dessinée, à la publicité, au kitch des chromos, à celui des objets décoratifs et des images pieuses ou celles encore qui adoptent une forme documentaire rigoureuse.

On pourra se référer à Marcel Duchamp (*Apolinère enameled*, 1916-17), Stuart Davis (*Odol*, 1924), Tom Wesselman (*Nature morte n° 33*, 1963), Mimmo Rotella (*Fiasque de vin*, 1963), Martial Raysse (*Peinture haute tension*, 1964), et plus généralement au pop art, au nouveau réalisme, à la nouvelle figuration et à la figuration libre, mais aussi à des artistes comme Jeff Koons, Cindy Sherman, Sophie Calle, Bernd et Hilla Becher, Pierre & Gilles, etc.

On pourra proposer aux élèves de créer leur propre mythologie à partir de situations qu'ils ont vécues, ou imaginées, en empruntant le médium et le modèle esthétique susceptibles de la mettre en scène de la manière la plus crédible (ou caricaturale) possible.

VI – Architecture

« En classe de 6^e, l'espace considéré quant à ses trois dimensions a été l'objet d'une première approche à travers le travail en volume, la fabrication d'objets, les sculptures d'assemblage. Au cycle central, se sont ajoutées les questions portant sur la construction, l'organisation spatiale et la structure, de même que l'attention des élèves a été attirée sur l'environnement. »

L'enseignement des arts plastiques, comme l'ensemble des enseignements, participe avec les moyens qui le caractérisent à l'éducation à l'environnement. Il s'agit d'aider l'élève à développer son sens de la responsabilité envers lui-même et envers les autres, présents et à venir. Au-delà du respect du patrimoine naturel et construit, c'est à l'analyse des formes, à l'exercice du regard critique, mais aussi à l'initiative concrète (manipulation des matériaux, projets artistiques) que participe l'enseignement des arts plastiques. Par là il développe chez l'élève une attitude civique qui se manifeste dans le présent et engage le futur.

En arts plastiques, les élèves travaillent la notion d'espace. Ils en diversifient les approches et en affinent les compréhensions. À cet égard, les notions de *site* — comme espace investi par l'homme et, par extension, comme espace dévolu à une activité et de *lieu* — comme portion d'espace déterminée entretiennent des relations avec des productions artistiques en deux ou trois dimensions, de petite taille ou monumentales (mur peint, monument, installation, intervention *in situ*, œuvres du Land art, toutes transformations de l'environnement qui engagent une réflexion sur le site ou le lieu). En classe de 3^e, ces notions pourront être mises en relation avec celle de *milieu*, au sens de « ce dans quoi une chose est placée », notion qui inclut aussi le milieu humain. Il ne s'agit pas d'un nouveau domaine qui vient s'ajouter au champ des arts plastiques, il s'agit de travailler la cohérence entre deux approches, celle de l'espace par le corps de celui qui s'y

11. *Ibid.*, page 248.

12. Propos cités in *Paris-Moscou 1900-1930*, catalogue de l'exposition au centre Georges-Pompidou, 1979, page 344.



inscrit (spectateur, habitant) et celle des pratiques artistiques qui engagent l'environnement à divers degrés.

« La classe de 3^e est donc un temps privilégié pour mettre en valeur le potentiel de questions posées par l'environnement, qu'il soit naturel, artificiel ou bâti. Quel que soit le parcours ultérieur, aucun adulte n'échappe à cette question. »

L'expérience de l'environnement ne se limite pas à la seule appréhension visuelle de ses caractéristiques. L'environnement est lieu de vie, de circulation, de travail et d'habitation : urbain ou rural, méridional ou septentrional, de plaine, de bord de mer ou de montagne, sauvage ou organisé, accueillant ou inhospitalier, étendu, restreint, minéral ou végétal, ouvert ou fermé, durable, définitif ou éphémère... Il est aussi support et matériau. Enfin, il s'inscrit dans le temps, l'avant, le maintenant et l'après.

En classe de 3^e, on peut raisonnablement envisager de faire émerger des questions posées par le rapport de l'homme au milieu en fonction des différentes caractéristiques de l'environnement.

L'élève a l'habitude de grands nombres d'espaces construits : la maison, l'immeuble, le collège, le commerce, la gare... ou d'autres constructions comme l'aéroport ou le port, la galerie marchande, l'abri de jardin, la cabine téléphonique, le stade. De même, il a l'expérience d'espaces organisés et aménagés par l'homme tels que le champ, le square, le jardin, les places. Il a connaissance, même sans en avoir toujours eu l'expérience, d'espaces peu modifiés par l'homme, ou qui gardent leurs caractéristiques naturelles malgré les interventions humaines : la chaîne de montagne, le glacier, la banquise, le désert ou l'océan.

Du point de vue de l'enseignement des arts plastiques, quelles questions travailler parmi celles que pose l'environnement ?

L'environnement **naturel** peut être compris comme environnement où la nature domine, environnement de type paysager, ou encore environnement où les interventions de l'homme s'effacent derrière l'idée de nature, comme s'il s'agissait de l'environnement d'origine.

Les questions qui pourront être introduites amèneront à interroger les pistes telles que la nature, les caractères « d'origine », « préservés », « sauvés » au travers des interventions humaines sur l'environnement : préservation ou modification, maintenance, aménagement, respect ou transformation, intervention éphémère ou définitive.

L'opposition entre environnement naturel et environnement « non naturel » introduit les questions rural / urbain, « d'origine / aménagé par l'homme », tradition / innovation.

On peut éventuellement commencer à interroger la relation du « naturel » au « culturel » et celle du « naturel » au « bâti ». Par exemple, ce questionnement peut permettre aux élèves de comprendre la distinction entre un environnement bâti avec des matériaux locaux et reprenant les modèles d'architecture vernaculaire et leurs copies telles qu'on les rencontre dans un environnement **artificiel** comme celui du lotissement. L'environnement **bâti** peut être compris comme un environnement qui a été façonné par l'homme et qui se distingue du

naturel par la présence de constructions servant à loger des hommes, des animaux ou des choses. Bâti, par rapport à construit, est plus lié au faire, comme en témoigne l'expression « bâtisseur de cathédrales ». Construit, par rapport à bâti, renvoie à la mise en forme d'une production dont le plan aura pu être réalisé par une personne différente. L'environnement bâti offre une multiplicité d'approches selon que l'on considère sa fonction (public ou privé, collectif ou individuel...), sa réalisation (homogène ou composite, structure ou enveloppe, opaque ou transparent...) ou sa relation au lieu (élément unique ou ensemble, dispersé ou concentré...).

À titre d'exemple, devant un pan de colline échancré par la mise en place d'une carrière, on pourrait aborder la question du devenir de cette modification morphologique en proposant une recherche de projets susceptibles d'accentuer la fracture de l'environnement naturel ou au contraire tentant d'en constituer une nouvelle perception. Pourront alors être travaillées dans un contexte différent les acceptions des termes déjà abordés dans le cadre de l'enseignement aux deux premiers cycles du collège : intégration, adaptation, passage ou transition, continuité et rupture.

« Le but est de sensibiliser les élèves au fait architectural. »

Par fait architectural, on entend tout à la fois le processus et le résultat du processus.

« L'acte architectural est un acte de création... [il] prend forme dans un environnement donné et doit résoudre toute une série de problèmes techniques (climat, sol, etc.). Mais il est surtout une réponse à un problème social : loger des habitants, accueillir des services, structurer une ville. » (François Barré, directeur de l'architecture, 1996).

Sensibiliser les élèves au fait architectural fournit aussi l'occasion de faire comprendre la différence d'intention et de processus de réalisation entre un projet d'architecte établi dans le cadre d'un programme de construction et le projet de l'élève tel qu'il est précisé plus haut dans le document d'accompagnement.

« Savoir regarder la ville, l'édifice, le "construit", en comprendre les enjeux, en mesurer l'intérêt concerne l'ensemble des élèves. Pour cette dernière année du collège, la visée doit rester simple et réalisable. »

Pour être compatible avec les contraintes d'emploi du temps et avec la diversité de situation des collèges, la sensibilisation des élèves au fait architectural constitue un objectif qui doit être envisagé avec réalisme.

En fonction de ces données et dans le cadre d'une pratique effective, la sensibilisation se fonde sur des situations qui peuvent associer production, confrontation, observation, prise de croquis, de photographies ou de vidéogrammes, analyse et travail documentaire.

Le travail peut aussi bien être conduit dans des lieux proches du collège que dans des lieux différents, à l'occasion de sorties.

À titre d'exemples, pour travailler la question de la relation intérieur / extérieur, on pourra recourir à des incitations comme « Ouvrir un espace sur un autre » ou « Inventer un

passage entre deux espaces ». Pour travailler la question de la relation lumière / volume, on pourra proposer un travail sur un volume, un cube ou une boîte, à partir de l'incitation « Plus de lumière ». De même, après une sortie où les élèves auront observé un espace ouvert (place, placette, cour, mail...), on pourra leur demander de matérialiser le vide de cet espace.

« Les objectifs sont, à travers la pratique, de faire observer et de faire acquérir les moyens de comprendre l'environnement architectural. »

Pour travailler à la compréhension d'un environnement architectural, on n'hésitera pas à s'appuyer sur des exemples locaux.

Ainsi, à Nîmes, on pourra se saisir de la relation établie entre la *Maison Carrée* (temple antique) et le *Carré d'art* de l'architecte Norman Forster (musée et médiathèque). Du point de vue de l'intégration, on pourra aussi se référer à la pyramide de verre du Louvre de l'architecte Pei. Pour la rénovation et la réhabilitation, de nombreux exemples locaux existent parmi lesquels on peut citer la restructuration intérieure et l'agrandissement extérieur de l'Opéra de Lyon par Jean Nouvel, la Corderie à Nantes, la reconstruction après la Seconde Guerre mondiale de la zone *intra muros* de Saint-Malo.

« On aura recours à des outils d'analyse élaborés avec les élèves à partir de leurs propres productions plastiques et à des connaissances prises dans le champ artistique moderne et contemporain. »

Le professeur associera le lieu de vie des élèves et quelques grandes références architecturales pour faire travailler :

- la fonction (destination des espaces, des bâtiments ; leur utilisation) ;
- la relation au lieu (les modalités différentes de leur intégration).

Quelle que soit la question abordée, c'est la pratique de l'élève qui est déterminante. Pour cela, on proposera aux élèves des situations variées.

Pour travailler différents points évoqués, des exemples de questions et de situations sont proposés.

Exemples de questions :

- la question de la résistance : en ne fournissant que des matériaux légers (feuilles de papier...) proposer « Pont », avec une obligation en fin de production : poser un poids

sans que l'objet produit ne s'effondre ;

- la question du porte-à-faux : parmi les grandes références architecturales susceptibles d'être confrontées aux productions, on pourra choisir *la Maison de la cascade* en Pennsylvanie de 1936-1937 de Franck Lloyd Wright.

Adaptation / intégration : on peut proposer différentes situations qui envisagent d'implanter un édifice (une forme destinée) dans différents sites, un village de moyenne montagne, un tissu urbain dense, un espace classé et une clairière.

Exemples de situations :

- avec des matériaux fragiles, on demande de proposer un abri intime ;

- à partir de bandes de papier ou de carton pliées, on peut créer un espace morcelé en espace clos ou en espaces ouverts. On peut directement réfléchir aux différentes adaptations et variations techniques du pliage pour renforcer la sensation d'ouverture ou de fermeture (orientation des plis, accumulation et superposition, rythme, du froissé au lisse maîtrisé...).

La réalisation peut faire appel à des matériaux trouvés sur place. On peut demander à un groupe d'élèves, par exemple, de réaménager l'espace de la classe, en vue d'un bouleversement temporaire de sa fonction, en n'utilisant que les tables et les chaises (avec comme références possibles les installations de Tadashi Kawamata et pour l'architecture les jeux de volumes emboîtés de Franck O. Gehry du musée Guggenheim de Bilbao, 1991-1997). On peut aussi solliciter de perturber la circulation dans un lieu avec seulement une bobine de ficelle, ou encore de révéler un espace quotidien sous un jour différent en n'utilisant que du carton et de la peinture, ou bien de transformer la portée symbolique d'un lieu avec une boîte de craie. Dans un espace choisi de l'établissement, on peut encore organiser une installation de travaux exclusivement réalisés pour le lieu et dans le but de le révéler.

On pourra mettre à profit toute situation pour renforcer les connaissances relatives aux représentations planes et en volume.

En fonction des situations, on se saisira de l'occasion pour sensibiliser aux fonctions, aux raisons qui poussent à organiser un espace où des êtres humains vont vivre, agir. Parmi les références, on pourra présenter les variations sur *Maisonnette* de Marcel Breuer (1927), *La Cité radieuse* de Le Corbusier à Marseille (1947-1952), le *Centre Georges-Pompidou* de Piano et Rogers à Paris (1976), l'*Aéroport Kennedy* d'Eero Saarinen ou la *Gare Lille-Europe* de Jean-Marie Duthilleul.

VII – Évaluation

A. Acquisitions de fin de 3^e

« Pendant l'année de 3^e, des connaissances et des compétences sont acquises par les élèves. »

Le terme de « connaissances » mérite d'être interrogé au-delà de son acception la plus courante : ce que l'on sait

pour l'avoir appris. Dans le domaine de l'éducation, on entend par connaissances les produits d'apprentissages humains différents des conditionnements, des habitudes ou des motivations. Concernant les connaissances, les auteurs établissent le plus souvent deux catégories. « La première correspond au savoir-faire, apparenté aux habiletés, dont le trait distinctif est de relier des savoirs portant sur le réel à



des actions, externes ou internes. On les nomme parfois aussi, [...], des connaissances procédurales, et on les oppose alors à l'autre catégorie, celle des connaissances dites déclaratives» (Le Ny, 1994). Les connaissances procédurales, savoir-faire, «existent "afin de" réaliser tel ou tel but», par exemple, en arts plastiques, organiser un espace, «alors que les connaissances déclaratives se forment "à propos" de tel ou tel objet ou domaine» (Le Ny, 1994).

Du point de vue de l'analyse cognitive, les connaissances relèvent de structures fondamentales: les **faits** (Manet a peint *Le Balcon* en 1868-1869; l'impressionnisme est antérieur au cubisme; le bleu mélangé au jaune permet d'obtenir des verts), les **principes** (le rapport quantité de couleur / qualité colorée dans un mélange; le rapport entre valeurs et effets de volume ou d'éloignement), les **notions** et les **concepts** (l'autonomie de la couleur; la continuité de l'espace; l'assemblage).

Le terme de compétence, du point de vue de l'éducation, renvoie à la capacité à accomplir telle ou telle tâche ou à produire telle ou telle conduite (De Landsheere, 1979). Les capacités attendues en fin de 3^e regroupent des compétences acquises qui ne sont pas toutes du même ordre. Ainsi «entreprendre et mener à bien un projet» relève d'une conduite qui implique non seulement des connaissances mais des attitudes et des motivations, alors que «procéder à une analyse plastique simple d'une image ou d'une œuvre» correspond à l'accomplissement d'une tâche reposant en grande partie sur les connaissances acquises.

«Il s'agit en particulier d'avoir acquis des connaissances sur...»

«Il s'agit également d'être capable de...»

Rappeler avec insistance les points nouveaux introduits plus précisément en 3^e implique la nécessité de vérifier au cours de l'année les différents degrés de maîtrise auxquels parviennent les élèves sur ces points. Il ne faut pas oublier pour autant le fait que les acquisitions en fin de 3^e recouvrent l'ensemble des différents points énoncés dans le programme.

«L'élève doit pouvoir rendre compte de ce qu'il voit et de ce qu'il produit en utilisant un vocabulaire précis et relevant des arts plastiques.»

L'élève est censé chaque année dans toutes les disciplines avoir enrichi ses connaissances lexicales. Il est légitime de souhaiter qu'à la fin du cursus du collège, en fin de 3^e, un élève soit à même de prendre la parole sur son travail ou sur le travail d'autrui pour en faire une analyse simple. L'exigence d'avoir recours à des mots précis a pour visée la précision de la pensée, la finesse de l'observation, l'effort d'argumentation.

Par exemple, devant une œuvre comme *Femme, oiseau et étoile* de Miró (1970), un élève de 3^e devrait être capable de nommer et de qualifier les couleurs (jaune, rouge, vert, bleu violacé, jaune orangé; vive, pure, terne); de distinguer les surfaces peintes en aplats de celles où les traces de pinceaux modulent la couleur; de signaler la gestualité perceptible dans le traitement du fond par les blancs et de noter les quelques coulures de peinture rouge; de faire des observations sur les formes rondes ou rectangulaires, sur l'opposition entre les dimensions des différentes surfaces, de parler des différences entre traits et contours et d'analyser l'espace de cette toile (rela-

tions entre la forme et le fond, rapports aux bords, occupation). Par la précision des mots et l'emploi des termes pertinents, ce qui est visé est la qualité attentive de l'observation. Celle-ci permet d'entrer dans une compréhension du travail de l'artiste et de sa démarche plutôt que d'avoir recours à des interprétations exclusivement subjectives ou par trop générales auxquelles incite l'ignorance.

B. Évaluation

L'évaluation dans les programmes et dans les documents d'accompagnement

La question de l'évaluation a été abordée dans chacun des programmes du collège et développée dans les textes d'accompagnement qui leur correspondent. Ainsi ont été précisés la place et le rôle de l'évaluation en arts plastiques, le travail oral lié à la pratique des élèves, la verbalisation, la compréhension possible des différences entre évaluation sommative et évaluation formative, l'intérêt de l'évaluation formative dans une discipline artistique.

Place et rôle de l'évaluation pour les arts plastiques

L'évaluation s'insère dans l'acte d'enseignement, elle en fait partie, mais elle n'en est pas la finalité: on enseigne pour permettre d'apprendre et non pour évaluer.

Pour l'enseignant, il est nécessaire d'avoir à tout moment une vue précise sur ce qu'ont appris les élèves, sur ce qui a été découvert, compris ou qui reste encore à acquérir, sur la manière dont évolue chaque élève vis-à-vis des arts plastiques. Le fait de savoir où en sont les élèves facilite l'action de l'enseignant et éclaire les choix qu'il opère dans les contenus.

Pour l'élève, avoir une idée de ce que l'on apprend aide à apprendre et implique davantage dans sa propre formation. La plupart des adolescents ne mesurent pas ce qui est appris en arts plastiques et le confondent avec ce qui est produit. En classe de 3^e, comme dans les classes précédentes, l'évaluation a pour principal objectif de permettre à l'élève de comprendre qu'il apprend, qu'il acquiert des connaissances et des compétences qu'il n'avait pas, qu'il transforme ses comportements, bref qu'il évolue; ceci va à l'encontre des idées toutes faites sur les pratiques artistiques pour lesquelles il est souvent dit que «cela ne s'apprend pas».

Utile à l'enseignant comme aux élèves, l'évaluation n'a pourtant pas à prendre une place et un poids tels que la finalité de l'éducation artistique en serait inversée. Ceci d'autant moins que la dimension artistique — qui sous-tend l'enseignement des arts plastiques — n'oblige pas à l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves dans un même laps de temps.

Même simplement conduite et avec des moyens les plus légers possible, l'évaluation peut être menée avec sérieux. L'enseignant ayant le plus souvent en arts plastiques entre seize et vingt classes — c'est-à-dire toujours plus de cinq cents élèves — a recours à des modes d'évaluation qui peuvent varier selon les classes et selon ce qui est évalué, mais qui restent toujours simples et réalistes. Ce qui déter-



mine la pratique des élèves est la situation inventée et construite par l'enseignant. L'évaluation en est un élément : elle éclaire les différentes démarches des élèves et leur permet de donner du sens à ce qu'ils ont produit.

Pratique artistique et évaluation

Chaque situation d'enseignement est pour chaque élève l'occasion de conduire une démarche qui lui est propre et d'avoir une production personnelle. Si le travail s'arrêtait là, peu d'élèves en feraient l'analyse critique, en dégageraient des réflexions, des connaissances, encore moins confronteraient leur production à des références artistiques. Dans ce cas, le temps de travail de l'élève serait une expérience individuelle plus ou moins agréable sans grande dimension modificatrice par rapport aux savoirs déjà là.

La pratique sous-entend de la part de chaque élève un travail intérieur d'interrogation pendant l'action, une mobilisation plus ou moins consciente des connaissances, un retour critique sur ce qui a été fait. La pratique en classe sous-entend une confrontation des démarches et des productions de tous les élèves. Le regroupement des travaux donné à voir au groupe classe constitue déjà, par la confrontation qu'il provoque, un mode d'évaluation. Mettre sa propre production à distance permet à l'élève de « voir » son travail et de se rendre compte de l'écart entre ses intentions et le résultat, de s'interroger sur ce résultat. Voir l'ensemble des productions introduit d'autres interrogations et renouvelle encore la compréhension de sa propre démarche. Tout cela constitue pour l'élève une évaluation active. La verbalisation, temps de travail oral des élèves sur leurs productions, constitue pour eux un autre mode d'évaluation formative. Il s'agit bien d'un temps de travail dans la mesure où le but d'une verbalisation est que les élèves énoncent ce qui, pour eux, a été objet de questionnement, retrouvent ce qui relève du domaine artistique, réfléchissent à leurs actions et perçoivent leurs démarches. La verbalisation renvoie à une évaluation formative parce qu'elle amène l'élève (et l'enseignant) à prendre conscience de ce qui a été à l'œuvre pendant la production ; elle permet à l'élève de découvrir ses démarches et à l'enseignant de comprendre les stratégies qu'utilise un élève confronté à une situation donnée (Maccario, 1986). En ce sens, la verbalisation ne peut être confondue ni avec un simple jeu de questions/réponses (les questions étant préparées par l'enseignant) ni seulement avec un moment d'écoute des commentaires de l'enseignant. Ces deux formes d'oral se rapprocheraient davantage d'une évaluation sommative. L'évaluation « est sommative si elle se contente de constater et certifier le résultat des actions précédentes » (Cardinet, 1994).

Les moyens de la verbalisation

Regrouper les travaux de telle manière que l'ensemble des élèves puisse en avoir une vue complète nécessite un minimum d'espace où afficher les productions planes et présenter les productions en volume. Pour pouvoir parler avec une concentration suffisante, les élèves doivent être eux-mêmes regroupés, correctement installés, suffisamment loin des travaux pour les voir dans leur ensemble, suffisamment près pour en voir tous les éléments. Le travail oral mobilise toute l'attention et il ne peut s'effectuer pendant le rangement du

matériel ou de la salle. Pour être féconde, une verbalisation n'a pas nécessairement à être longue en durée. Une verbalisation brève à laquelle participe la classe apporte plus qu'une discussion qui s'éternise avec quelques élèves seulement. L'objectif de ce moment de travail est de faire émerger à la conscience ce qui faisait question par rapport aux arts plastiques, de le faire nommer : permettre de comprendre que la production n'était pas vaine au regard des arts plastiques, qu'elle s'inscrit dans le champ artistique et qu'elle construit du sens. L'enseignant encourage les prises de parole et aide à préciser le mot, l'idée — lorsque cela s'avère nécessaire — en relançant les questions ; il veille à la dynamique des échanges et fait circuler la parole en suscitant l'approfondissement des questions. Il introduit les termes spécifiques utiles. L'utilisation d'un magnétophone portable s'avère souvent précieuse : elle permet aux élèves de s'approprier par une nouvelle écoute ce qui a été énoncé et à l'enseignant d'apprécier tous les aspects de la verbalisation qui ont pu lui échapper dans le vif de l'opération.

« La classe de 3^e comportant un contrôle de fin de cursus sous la forme du brevet des collèges, les acquis doivent être régulièrement évalués. »

Évaluer régulièrement les acquis doit pouvoir être fait sans alourdir le déroulement des séances, ni réduire le temps consacré à la pratique des élèves. Régulièrement signifie pour l'enseignant non pas une obligation d'évaluation continue mais un effort de répartition des différentes évaluations sur la durée de l'année scolaire.

L'enseignant a pour charge de définir pour chacune des classes qui lui sont confiées ce qui est à évaluer. En cela, il est aidé par le programme qui indique les grands axes sur lesquels faire porter l'attention.

En ce qui concerne l'évaluation en 3^e, il ne peut être question en arts plastiques d'un contrôle continu au sens strict du terme. Il s'agit de dégager, pour chaque classe, les points principaux sur lesquels portera « le contrôle des connaissances et des compétences acquises », et d'en informer les élèves. Le programme fait apparaître comme acquisitions de fin de troisième, par exemple, la « maîtrise du vocabulaire » ou « la capacité à entreprendre et mener à bien un projet en arts plastiques ». L'enseignant prévient les élèves qu'une partie de l'évaluation pour le brevet portera sur ces deux aspects. Dans un cas et dans l'autre, les moyens d'évaluer ne sont pas les mêmes.

En effet, pour évaluer la connaissance du vocabulaire qu'un élève peut avoir, plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignant : une attention soutenue lors des verbalisations (écoute, demande de précision quant aux termes, encouragement des prises de parole par quelque moyen que ce soit, observation des élèves...); des questions orales; des tests brefs et simples à mettre en place (questionnaires de quelques questions à choix multiples ou textes à trous, que les élèves peuvent corriger eux-mêmes). Quelles que soient les modalités, l'élève qui a été informé de l'objectif général — vocabulaire précis et juste — et de son évaluation pour la note du brevet accordera de l'attention à développer ses connaissances sur ce point.

Pour évaluer « la capacité à entreprendre et mener à bien un



projet en arts plastiques», les modalités de l'évaluation ne seront pas les mêmes, un test écrit ou un jeu de questions orales n'auraient pas de pertinence. Le fait même de s'engager dans un projet ainsi que le fait de mener le projet jusqu'au bout sont les indicateurs de cette compétence et permettent de l'évaluer. S'organiser, résoudre une difficulté, surmonter un obstacle, chercher de l'aide, chercher des apports théoriques sont autant d'éléments qui peuvent être observés pour évaluer cette capacité.

Le contrôle des connaissances et des compétences acquises est un aspect de l'évaluation mais l'évaluation ne s'y limite pas.

« L'élève doit être en mesure de faire le bilan de ses connaissances en arts plastiques. »

Cela sous-entend que l'élève ait connaissance du programme et qu'il ait connaissance des axes de travail privilégiés pour la classe. Chaque enseignant trouve les modalités les meilleures pour communiquer au groupe classe ce qui sera évalué tout au long de l'année. Le programme de 3^e prévoit dix axes d'évaluation (cf. « Acquisitions de fin de 3^e »). Certains donnent lieu à un bilan de connaissances ponctuel, d'autres se prêtent mieux à une évaluation régulière et dans la durée.

Les connaissances qui sont évaluées sont celles qui ont été introduites en classe par l'enseignant. Par exemple : si, tout au long de l'année, aucune situation d'enseignement n'a mis en scène la question de « la modification de la relation entre l'œuvre et le spectateur », il est évident que les élèves n'auront pas réfléchi tout seuls à cette question et qu'ils n'auront pas développé leurs connaissances à ce propos. Une évaluation ne permettrait alors que de mesurer l'état des connaissances avant enseignement, et n'aurait de pertinence que pour mettre en place une situation d'enseignement ou pour permettre aux élèves de faire une sorte de bilan sur ce qu'ils ignorent. L'enseignant peut avoir recours à ces sortes de diagnostics, mais ne peut pas les faire entrer dans une évaluation globale des connaissances acquises.

Dans la présentation des connaissances et compétences, il faut veiller à ne pas faire un panorama trop vaste de ce qui est à apprendre et qui pourrait sembler irréalisable aux élèves. L'enseignant peut procéder par périodes en introduisant régulièrement des bilans rapides sur ce qui a été fait et ce que cela a permis d'apprendre.

La pratique permet, pour l'élève comme pour l'enseignant, de faire un bilan des connaissances ; l'enseignant peut par ses questions aider l'élève à mieux cerner ce qu'il maîtrise ou qu'il commence à maîtriser.

Permettre à l'élève de faire un bilan de ses connaissances consiste à l'aider à trier dans l'ensemble de ce qui peut être évalué et à établir une distinction entre les connaissances et les comportements ou les motivations. Évaluer pour l'enseignant consiste à ne pas tout vouloir apprécier en même temps. De même, évaluer consiste à parler avec les élèves de ce qui est évalué, comment et pourquoi. Ainsi, l'élève peut entrer lui-même dans ce travail de l'évaluation et peut en prendre une partie en charge.

« L'évaluation doit articuler

l'aspect sommatif et l'aspect formatif. »

L'évaluation sommative consiste à contrôler ce qui a été appris au terme d'une unité d'enseignement. Il s'agit de faire le bilan de ce qui est retenu, connu. L'enseignant vérifie qu'un apprentissage est fait. Cette forme d'évaluation concerne aussi bien un seul élève que toute une classe. Elle s'appuie sur des exercices, des interrogations, des tests, des examens, etc. Elle correspond à des résultats prévus ou attendus par rapport à ce qui a été objet d'enseignement. Par exemple, après des séquences de travail sur la lisibilité du processus de production, l'enseignant peut, pour vérifier ce qui est retenu, proposer aux élèves une œuvre (ou sa reproduction) et demander d'y relever tout ce qui rend visible le processus de production : les résultats produits par les élèves doivent se rapprocher le plus possible du résultat attendu par l'enseignant, c'est-à-dire ce qu'il a lui-même repéré comme éléments correspondant à sa demande.

Mais il pourrait tout aussi bien demander aux élèves de faire une production plastique dans laquelle le processus de production serait clairement lisible. Dans ce cas, les résultats ne sont pas entièrement prévisibles et peuvent s'écarter de ce qui a été travaillé lors des séquences. L'évaluation peut, cependant, rester du type du bilan et garder son caractère sommatif. La verbalisation, faisant retour sur la pratique, permettra le bilan tout en apportant une dimension formative. L'association des aspects sommatif (constat des acquisitions en fin de séquence d'apprentissage) et formatif (prise de conscience de ce qui est découvert et compris, prise de conscience des démarches en cours de travail) de l'évaluation est fertile pour l'élève : elle permet de relativiser les représentations sur le caractère définitif et déterminant de l'évaluation scolaire. L'élève prend conscience à travers cela qu'il peut agir dans sa propre formation.

« L'élève est capable de prendre conscience de ses apprentissages lorsqu'il a été sensibilisé à ce qu'il peut atteindre. »

En reprenant l'exemple du projet, si la « capacité à entreprendre et à mener à bien un projet » est évaluée, l'élève doit en être informé au départ : il ne s'agit pas d'attendre la fin de l'année pour lui dire qu'il n'a obtenu aucun point sur cet axe d'évaluation parce qu'il n'a pas entrepris de projet personnel. L'enseignant peut également communiquer les différents aspects qu'il compte donner à cette évaluation : de la « tendance » à faire un projet à « l'engagement dans un projet », aussi bien que des différences entre l'envergure d'un projet et le degré d'ambition que cela représente pour l'élève. L'évaluation ici ne tient pas compte des produits qui résultent du projet.

« On n'attend pas d'un élève de 3^e qu'il conduise un projet artistique au même niveau que le ferait un bachelier ou un étudiant en enseignement spécialisé. Cependant il est aussi capable de désirer, de réaliser et de conduire un projet, à son niveau et avec des exigences de qualité. »

Évaluer les différentes qualités d'un projet, c'est évaluer le projet en tant que produit d'une part et en tant que

démarche d'autre part. Ce nouvel aspect donne lieu à de nouvelles réflexions pour l'enseignant. Cela nécessite que l'enseignant analyse le projet et la démarche par rapport à l'élève qui les a accomplis en lui permettant d'articuler son travail par rapport au champ de référence : l'art contemporain. Cette forme de réflexion permet à l'élève d'évaluer sa démarche et ce qui en est résulté sans le mettre en échec quant à l'aspect peu professionnel de la réalisation.

Accepter un projet tel qu'il est souhaité par l'élève, sans lui apporter toutes les retouches qui le rendraient davantage conforme à l'idée que s'en fait l'adulte, reste un acte difficile pour l'enseignant. Cela ne signifie pas le renoncement à toute qualité plastique ou artistique, mais, bien au contraire, la capacité pour l'enseignant à évaluer le niveau des exigences de l'élève dans son propre travail. Ainsi, en fin de travail, il aidera l'élève à s'interroger sur ses attentes, ses intentions et sur le degré de satisfaction que lui apporte sa production. L'observation par l'élève de l'évolution de ses exigences en termes de qualité est un aspect non négligeable de l'évaluation.

L'évaluation des productions

L'usage scolaire a introduit l'habitude de notation des travaux écrits ou oraux produits par les élèves. Les productions plastiques y ont été soumises. Avant d'évaluer une production d'élève, l'enseignant doit se poser quelques questions. L'attention portera sur la confusion fréquente : qu'est-ce qui est évalué face à une production plastique : les dispositions de l'élève, ses connaissances (sur quels critères et en fonction de quels indices ?), ses progrès entre ce travail et le précédent, ses comportements généraux (l'intérêt qu'il semble marquer pour les arts plastiques, son calme ou son agitation...), la réalisation, c'est-à-dire l'objet produit ?

Une production d'élève n'est pas une œuvre d'art inscrite dans un marché, pour lequel il existe des cotes. La production artistique dans le cadre du collège — même si elle résulte de la large place faite à l'expression individuelle — s'inscrit par rapport à un apprentissage, par rapport à de l'enseignement. Si elle est effectivement produite par l'élève, elle n'est pourtant pas uniquement le résultat d'une volonté de travail identique à celle de l'artiste. L'évaluation d'une production d'élève est à penser en relation avec les conditions dans lesquelles elle a été faite. Ce n'est donc pas l'objet produit qui peut être évalué en tant que tel et uniquement pour lui-même, mais c'est l'ensemble des rapports qui le lient à un certain nombre d'objets d'apprentissage d'une part et aux conditions de sa production d'autre part. Par exemple, pour évaluer le produit résultant d'un projet d'élève, qu'il s'agisse d'une pièce en volume ou d'une toile, il est nécessaire de relier le résultat au projet (intentions et processus), à la mise en œuvre (durée, moyens), mais aussi à ce qui fait tout au long de la classe de 3^e l'objet d'apprentissages comme la mise en œuvre d'opérations relevant de savoir-faire indiqués dans les programmes, et les connaissances qui sont mises en jeu (relation à l'espace, mise en évidence — ou élision volontaire — des procédés de production...). En s'appuyant sur les différents apprentissages à faire, l'évaluation évite l'écueil d'un jugement arbitraire lié uniquement à l'apparence, sans toutefois exclure le rôle de l'apparence.

Rechercher dans une production les indices des apprentissages permet à l'enseignant d'abandonner l'utilisation de critères par trop généraux. Par exemple, beaucoup d'enseignants accordent une certaine importance à un critère : l'originalité. Il est aisé de démontrer qu'il n'y a pas d'originalité en soi, et que l'originalité d'une production n'est que relative. Si la recherche d'idées nouvelles, non vues est une demande précise de travail pour une production (Faites quelque chose que vous n'avez jamais vu!), toutes les productions seront « originales ».

La question de la notation

Celle-ci reste pour beaucoup d'enseignants une difficulté et un lourd travail. Elle a été abordée dans le document d'accompagnement du cycle central.

La notation consiste à traduire une évaluation par un système de signes conventionnels — nombres, lettres, signes, couleurs... La note peut être considérée comme une « appréciation synthétique traduisant l'évaluation d'une performance ou d'une conduite dans le domaine de l'éducation » (De Landsheere, 1979). La note correspond à une évaluation à un moment donné dans l'évolution de l'élève, faite sur une production ou une performance donnée, et, par là, garde toujours un caractère relatif. Elle n'a pas de valeur absolue et les élèves ont en général à retraduire la note qui leur est attribuée dans chaque discipline : un 12 ne représente pas la même valeur dans toutes les disciplines, pour tous les enseignants, et à tous les niveaux de classe, à tous les moments de l'année.

Pour les élèves, la note scolaire représente le plus souvent la valeur attribuée moins à une production ou à un niveau qu'à eux-mêmes en tant que personnes, alors qu'il en est pas de même des scores pour certains jeux, ou des mesures pour certains sports. Pour peu qu'on les y aide, les élèves peuvent apprendre à relativiser la notation et à en comprendre les fonctions : retour d'information pour guider leur apprentissage, élément de communication et de contrôle pour les parents et pour les membres de l'équipe pédagogique (Cardinet, 1994). Pour cela, encore faut-il que les notes attribuées correspondent à des évaluations précises et comprises des élèves, que les notes évoluent, qu'elles ne soient pas les mêmes pour tous, sauf cas particuliers.

En ce sens, l'échelle de notation utilisée doit être communiquée aux élèves chaque fois qu'elle varie et, si plusieurs modes de notation sont utilisés, ils doivent être expliqués aux élèves (de A à F, de 0 à 5, de 0 à 20, par signes : +, =, -, par abréviations : TB, B, AB, P, M, TM, ou par mots : satisfaisant, insuffisant). L'enseignant est libre de mettre en place dans la classe le système de notation qu'il juge le plus pertinent pour aider les élèves et peut utiliser plusieurs systèmes conventionnels parallèlement. Si l'objectif est de faire distinguer aux élèves ce qui relève des connaissances, des compétences, des comportements, il est tout à fait possible d'avoir recours à trois systèmes de notation différents. Cependant, il lui faudra à un moment ou à un autre convertir ou synthétiser ses notations pour les communiquer dans le même système que celui qu'utilise l'établissement. Pour qu'elle puisse jouer un rôle d'information, la notation doit avoir une certaine régularité et être intelligible par l'élève.



La note reste un moyen de motivation pour les élèves : cet aspect mérite d'être utilisé par l'enseignant y compris en classe de 3^e pour inciter aux initiatives, pour faire évoluer les comportements, pour encourager les prises de parole, la participation, la solidarité. La reconnaissance des progrès, des éléments positifs, leur encouragement par un signe qui, additionné à d'autres, peut être converti en note, aide souvent les élèves à se rendre compte de leur comportement.

Pour le brevet, la note est communiquée sur 20. Associée à la note d'éducation musicale, elle entre dans le total qui est établi pour conclure à l'obtention ou non du brevet. La note attribuée pour le brevet en arts plastiques est la traduction d'un contrôle effectué sur les différents axes proposés par le programme. Ce contrôle peut être fait tout au long de l'année avec un système d'accumulation de points par exemple, comme il peut être fait d'une manière ponctuelle à chaque trimestre à partir des productions des élèves et de bilans de connaissances, ou encore en fin d'année sous la forme d'une épreuve commune. Dans ce dernier cas, la note obtenue doit être pondérée par l'ensemble des appréciations de l'année. Quoi qu'il en soit, il est souhaitable d'utiliser l'échelle de notes avec souplesse et dans son ensemble : il est peu probable, si l'on évalue les connaissances et les compétences acquises, que toute une classe ait une note inférieure à 7 (cela signifierait que l'enseignant n'a pas su définir les acquisitions possibles) et qu'aucun n'élève n'atteigne aux meilleures notes, de 16 à 20 (cela signifierait que l'échelle d'évaluation n'est pas pertinente par rapport aux appren-tissages visés).

La question de l'écrit

L'enseignement des arts plastiques passe par la pratique. La pratique ne peut pas être assimilée à un écrit. Il n'est pas souhaitable de faire mettre par écrit tout ce qui est fait en arts plastiques, comme on le ferait dans une autre discipline.

Néanmoins, le recours à de l'écrit pour permettre d'approfondir et de formaliser une question peut être pertinent et efficace. Toutefois, faire écrire en arts plastiques n'est pas pratiquer.

Distribuer aux élèves des éléments d'informations écrits, des résumés, des textes d'artistes, des chronologies, etc., constitue pour eux une base de documentation et de réflexion tout à fait utile. En classe de 3^e, on peut considérer que l'élève a pris quelques usages scolaires, et il ne semble pas cohérent, par rapport à une démarche de développement de l'autonomie, d'exiger telle ou telle forme de conservation de ces documents ni d'en contrôler l'usage. Le recours à un cahier peut avoir de l'intérêt, mais il faut bien mesurer le rôle et la fonction de ce type de rappel du « scolaire » dans une discipline artistique. Il en va de même du carnet de bord qu'il est difficile d'évaluer sinon sur des critères très précis. L'évaluation en est rendue délicate par le caractère personnel d'un tel objet, car l'élève y compile ses idées, ses recherches, engrange des images, des traces, des fragments, dont l'ensemble est davantage dépendant du milieu familial et culturel de l'élève que de la classe.

Éléments bibliographiques

Pour élaborer des outils d'évaluation, l'enseignant peut se reporter avec profit à :

- De Ketele J.-M., Roegers X, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- De Peretti A. (sous la direction de), *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, 1980.
- Péliissier G. (sous la direction de), *Arts plastiques au collège. Enseignement en situation d'autonomie*, Paris, 1987, MEN pour la première édition ; Lyon, 1988, CRDP.

VIII – La salle d'arts plastiques¹³

L'évolution de la discipline, de ses contenus comme de ses méthodes, et l'évolution des conditions de la pratique des élèves amènent à prendre en compte des besoins qui concernent la salle d'arts plastiques, la réserve, la documentation et les équipements.

A. Salle d'arts plastiques

Surface : 80 à 85 m².

Destination

La salle d'arts plastiques est le lieu privilégié de la pratique. Elle accueille des classes dont les effectifs varient de 24 à plus de 30 élèves.

Réservée aux arts plastiques, elle permet des interventions au tableau, des projections de documents (images fixes et animées) et de multiples activités pour lesquelles les élèves adoptent, individuellement, en groupe ou collectivement, successivement ou simultanément, plusieurs modes d'expression sur différents types et formats de support. Les activités pratiquées

touchent une très grande variété de gestes et d'opérations, travail en plan et en volume, photographie, vidéo, infographie, travaux engageant le corps debout, travaux écrits...

13. Les lois de décentralisation (2 mars 1982, 22 juillet 1982, 7 janvier 1983 et 22 juillet 1983) ont dévolu aux collectivités territoriales (conseils généraux pour les collèges et conseils régionaux pour les lycées) la construction, la rénovation, l'entretien et l'équipement des établissements publics d'enseignement du second degré.

Le ministère de l'Éducation nationale a depuis rédigé un certain nombre de recommandations comme le *Guide de programmation fonctionnelle* de 1987 pour les collèges.

Le rapport réalisé par l'Inspection générale en mai 1995 sur les enseignements et les pratiques artistiques mentionne sous le titre « Les conditions matérielles » que « les enseignements artistiques, pour pouvoir s'exercer d'une manière acceptable au sein des établissements, demandent un certain nombre de conditions que l'on peut limiter à la salle, à l'équipement et à la documentation ».

Précédemment, dans une publication datant du 4^e trimestre 1987 élaborée par la Direction des personnels d'inspection et de direction du ministère de l'Éducation nationale et intitulée *Guide de programmation fonctionnelle pour la construction et l'aménagement des collèges*, les caractéristiques des locaux d'arts plastiques sont précisées, pour la salle et pour le dépôt : surface, destination, localisation, organisation-qualité, équipements (p.62-63).



Cette salle peut être également utilisée par les élèves dans le cadre de l'atelier d'arts plastiques de 4^e et 3^e.

Localisation - Liaisons - Accès préférentiels

En liaison directe avec le dépôt d'arts plastiques, située à proximité du centre de documentation et d'information (CDI) et d'au moins une des salles du foyer, la salle pourra ainsi servir indifféremment aux ateliers d'arts plastiques et aux activités de club. La salle d'arts plastiques est ouverte sur l'espace extérieur (patio, terrasse, jardin) pour faciliter le travail en relation avec les espaces naturels ou plantés, comme pour appréhender les espaces bâtis du collège.

Organisation - Qualité

Les obstacles visuels tels que les piliers seront évités. L'éclairage naturel sera occultable.

Il sera prévu d'installer au moins une porte donnant sur l'extérieur.

L'orientation, le nombre et la taille des ouvertures permettront un éclairage naturel satisfaisant compatible avec l'ensemble des activités et limiteront le recours à l'éclairage électrique.

La hauteur sous plafond sera au moins égale à trois mètres et le sol, plan, bénéficiera d'un revêtement non poreux lessivable.

Équipements

Le mobilier permet le travail individuel et collectif ; il pourra être composé de tables individuelles, dont le plan de travail excède les dimensions 0,65 x 0,50 m (format courant des feuilles de papier à dessin), et de tables à grands plateaux (pour ces deux types de tables, on veillera à ce qu'ils soient aisément manipulables et qu'ils puissent être combinés pour former de grands plans de travail). Les sièges, de trois hauteurs différentes, sont stables (pourvus de quatre pieds) et solides.

Le système d'occultation installé est suffisamment robuste pour résister à des manipulations fréquentes.

L'éclairage électrique intégré au plafond doit pouvoir être dissocié. On prévoira l'installation de spots lumineux sur un panneau dévolu à l'affichage et à la pratique de la verbalisation, moment essentiel de l'évaluation individuelle et collective.

Tableau.

Écran et projecteur de diapositives.

Sur tous les murs, panneaux pour l'affichage et pour le travail de grand format qui pourront, en fonction des surfaces disponibles, être complétés par quelques panneaux mobiles. Étagères et meubles de rangement, notamment pour stocker le fonds documentaire de la classe.

Arrivée d'eau sur un bac évier long équipé d'une paillasse, avec au moins quatre robinets.

Prises électriques.

Prise TV et équipement vidéo comportant camescope (ou magnétoscope) et téléviseur.

Prise téléphone et équipement informatique multimédia dont appareil photographique numérique.

Ce matériel sera installé sur des supports mobiles pour pouvoir être rangé dans la réserve.

B. Dépôt

Surface: 15 à 20 m²

Destination

Ce local à usage exclusif permet le rangement et le stockage de tout le matériel nécessaire au cours d'arts plastiques (supports, matériaux, instruments) ainsi que des travaux des élèves en cours de réalisation, plane et en volume. Depuis la classe de 6^e, les élèves produisent des constructions tridimensionnelles qui doivent pouvoir y être entreposées.

Localisation

En liaison directe avec la salle d'arts plastiques, la porte d'accès permet le passage des équipements mobiles pour le matériel audiovisuel et multimédia.

Organisation - Qualité

Le local est éclairé, il est ventilé et chauffé (pour garantir la bonne préservation du matériel électronique) ; il est protégé contre les effractions (porte fermant à clé et défenses aux fenêtres).

Équipements

Le local est composé d'armoires et d'étagères d'une profondeur d'au moins 0,60 m pour le rangement du matériel, le séchage et le stockage des productions. On prévoira d'acquérir des sèche-cheveux silencieux.

Prises électriques.

C. Documentation

L'accès à une documentation est indispensable en cours d'arts plastiques : la référence aux œuvres d'art passées, modernes et contemporaines fait partie intégrante de l'enseignement. L'analyse d'œuvres constitue un contenu à part entière de l'enseignement en classe de 3^e.

Pour les arts plastiques, la documentation se compose d'ouvrages généraux, de monographies, de catalogues, de revues et de reproductions (cartes postales, affiches...). Aux supports papier s'ajoutent d'autres supports pour l'image et le texte : diapositives, cassettes vidéo, vidéodisques, supports multimédia (cédérom et disquette). Le CDI est le lieu privilégié de la consultation de ces nombreuses publications dont on s'attachera à actualiser les contenus, notamment pour ce qui concerne l'art contemporain. Pour répondre aux besoins de l'enseignement, un fonds composé d'au moins un dictionnaire, de cartes postales, de revues, de supports électroniques multimédia, de quelques catalogues et de petits ouvrages sera constitué pour un usage immédiat et stocké dans la salle d'arts plastiques. Le professeur pourra y adjoindre tout ensemble de documents photographiques pouvant aider les élèves dans l'amorce comme dans l'avancée de leur travail.

On s'attachera à susciter les conseils et à prendre en compte les initiatives du professeur spécialiste de l'enseignement des arts plastiques pour ce qui concerne les choix relatifs aux équipements, à l'organisation de la salle et du dépôt ainsi qu'à la constitution des fonds documentaires.

