



Les documents d'accompagnement se proposent d'apporter, au fil du texte du programme (indiqué en gras et entre guillemets), des éléments susceptibles d'aider le professeur dans la réflexion qu'il aura à mener et dans la transposition inévitable qu'il aura à opérer pour construire son enseignement en l'adaptant aux élèves. En aucun cas, les points abordés ne doivent apparaître comme une surenchère par rapport au programme. Ils sont proposés sans perdre de vue une mise en perspective tout au long du collège.

Le programme du cycle central est proposé comme base de référence commune pour tous les professeurs qui enseignent les arts plastiques. Il est le cadre de travail permettant aux professeurs de mettre en jeu les connaissances indispensables aux élèves pour comprendre l'artistique. En arts plastiques, dans l'enseignement secondaire, la perspective générale est d'aider tous les élèves à établir une relation personnelle et informée avec les œuvres et les démarches artistiques de leur époque, afin qu'ils accèdent plus largement à l'art, qu'ils le comprennent et qu'ils l'apprécient. Un des buts de l'enseignement des arts plastiques au collège est de faire comprendre, du point de vue de l'art, la question de la modernité. Abordée par la pratique, cette question est accessible à de jeunes élèves et ouvre à d'autres questions ainsi qu'à des connaissances qui se tressent à travers le temps et les univers artistiques. Faire comprendre aux élèves l'affranchissement de l'art par rapport à une représentation qui ne serait qu'analogique du réel les initie non seulement à l'art contemporain mais les introduit à la réflexion sur l'art, quelle qu'en soit l'époque. Ainsi, le programme du cycle central a été conçu dans la perspective du collège, qui est de permettre à chacun d'aborder de plein pied la culture et l'art de son époque en ayant pu se constituer une culture artistique et des repères culturels.

Le programme est à prendre comme un lien entre les professeurs et les élèves, entre le public et l'école. Il garantit que l'ensemble des élèves, quels que soient leurs cursus, auront acquis les mêmes types de connaissances. Le professeur peut le considérer comme un contrat tacite, que rien ne lui interdit d'enrichir.

Le programme est pensé de façon à favoriser des situations d'apprentissage ouvrant aux démarches artistiques et permettant de développer chez l'élève des attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales. Les choix opérés lors de l'élaboration du programme ont été faits en fonction de l'avancée même de la discipline tant du point de vue des connaissances que du point de vue des pratiques pédagogiques.

Les connaissances à privilégier tout au long du collège sont celles qui facilitent pour les élèves la compréhension de ce qui, dans l'art, est facteur de renouvellement des questions, d'invention et d'innovation, producteur de sens dans les transformations de la pensée et de la société, quels que soient les époques et les lieux.



I - Une pratique en relation avec la création artistique

«L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références).»

Le terme de pratique renvoie à l'expérience concrète de l'élève et, tout ensemble, à la démarche de l'artiste. L'expérience concrète de l'élève ne peut pas être confondue avec une démarche d'artiste. Le professeur, par l'invention de situations pédagogiques, sollicite des comportements qu'il met toujours en relation avec le champ de références : la création artistique. À travers ces situations spécifiques et précises, l'élève fait l'expérience de ce que peut être la pratique. Dans le cadre scolaire, la pratique apporte des caractéristiques qui lui sont propres : engagement et motivation, initiative et projet personnel, action et distance critique. Elle permet à chaque élève d'établir des modes actifs de relation avec le savoir et de modifier les rapports à l'évaluation.

Depuis la création des arts plastiques comme discipline d'enseignement général, en 1972, le mot «pratique» est utilisé non pas à la place du mot «technique», mais dans une compréhension qui associe action et réflexion, qui articule interrogation et analyse critique avec un **agir productif**.

La relation avec la création artistique, c'est-à-dire avec les œuvres et avec les démarches artistiques, ne peut être construite que par le professeur et en fonction des connaissances qu'il a du champ référentiel. Elle instaure un va-et-vient entre deux champs de production (école et art) et elle donne son sens à la pratique, dans le cadre de l'enseignement. En effet, le but n'est pas de faire de tous les élèves des artistes : ce n'est pas de leur création artistique qu'il s'agit, même si chaque situation d'enseignement s'appuie sur le potentiel de création des élèves et sollicite leurs capacités d'invention.

II - Les notions

«Un nombre réduit de notions»

Toujours présentes dans le travail en arts plastiques mais différemment sollicitées, les notions générales qui font l'objet d'un apprentissage sont en nombre limité : espace, lumière, couleur, matière, corps, support. À l'œuvre en permanence dans toute production, elles ne peuvent pas être considérées comme des contenus d'enseignement qui pourraient être traités une fois pour toutes. Au contraire, ces notions générales ouvrent des champs notionnels qui nécessitent un retour par approches successives, élargissements possibles et interrelations entre les notions.

Ainsi, par exemple, la notion de couleur sous-entend les autres notions qui s'y rapportent (primaire, complémentaire, etc.) et ouvre à l'étude de ce qu'apportent comme questions nouvelles les travaux des artistes. Matisse introduit l'**étendue** comme qualité nouvelle de la couleur selon l'équation quantité / qualité, Klein introduit la **monochromie**, etc.

Proposer un nombre réduit de notions consiste à chercher à chaque fois le réseau de notions particulières qui se rappor-

tent aux notions générales proposées, et non pas à traiter ces dernières d'une manière générale. Par exemple, **utiliser** la couleur dans un travail n'est pas **travailler une question** de la couleur liée à une notion particulière.

Proposer un nombre réduit de notions (c'est-à-dire ne pas dresser une liste, d'ailleurs impossible, de toutes les notions) revient à confier au professeur le soin, à partir de ses propres connaissances et de sa culture, et en fonction du niveau de classe, du lieu et des élèves, de choisir quels savoirs il met en jeu pour enrichir les notions générales.

Le but à atteindre est que l'élève comprenne que les notions générales ouvrent à des questions d'art que les œuvres et les démarches artistiques renouvellent sans les épuiser. Il n'y a donc, au cours des quatre années du collège, aucune volonté de juxtaposer toutes les connaissances disponibles sur chacune des notions. Il y a nécessité de faire des choix dans l'ensemble des connaissances relevant du champ des arts plastiques et à en faire comprendre les articulations possibles et les enjeux artistiques.

III - Les arts plastiques au cycle central

«L'enseignant dispose des deux années du cycle central pour travailler les contenus du programme.»

L'élaboration et la mise en œuvre d'une séquence de travail n'impliquent pas que l'ensemble des connaissances, sur quelque question que ce soit, puisse être considéré comme traité et terminé. C'est dans un travail de mise en perspective des acquisitions que sont pensées les deux années du cycle central.

Par exemple, en ce qui concerne la matérialité de l'œuvre, l'objectif est que l'élève, à la fin du cycle central, reconnaisse cette matérialité, qu'il sache ce dont il s'agit, qu'il comprenne ce que cela introduit comme questions. C'est à travers la pratique et par des apports successifs, étalés sur les deux années de 5e et 4e, que vont se construire les connaissances lui permettant, d'une part de prendre en compte la matérialité et de la décrire, d'autre part de comprendre en quoi la matérialité d'une œuvre est objet de questionnement. Pour cela, le professeur proposera à différents moments des situations différentes mettant en jeu les notions et les questions auxquelles les élèves peuvent avoir accès à tel ou tel moment de leur propre évolution. Ces situations ne sont pas nécessairement les unes à la suite des autres dans le temps mais au contraire espacées et articulées entre elles par l'un des éléments constituant la situation, c'est-à-dire le choix du support ou la question abordée, les instruments proposés, le type de production, etc. Ainsi, reprenant des connaissances introduites en classe de 6e, par exemple sur l'association d'éléments hétéroclites dans un même travail, le professeur construit une situation d'enseignement qui aborde l'hétérogénéité du point de vue des matériaux mis en présence. Il peut, par exemple, faire passer les élèves de la compréhension générale de ce qu'est un matériau, à une compréhension plus précise des rapports entre matière et matériau, faire prendre en compte la notion de diversité des matériaux dans l'art moderne, faire travailler la notion de matériau d'un point de vue pictural, le travail d'appropriation des connaissances se faisant non pas séance après séance mais dans des relances qui peuvent être éloignées dans le temps et permettent de stabiliser les connaissances.

«Varier les situations d'enseignement»

Dans la relation qui s'établit entre élève et savoirs, les situations d'enseignement jouent un rôle que la didactique des enseignements généraux a mis en évidence. Sur une année scolaire, le fait que les contenus d'enseignement se succèdent, que les thèmes de travail soient différents, ne garantit pas que les situations d'enseignement soient variées, c'est-à-dire qu'elles déterminent des modes différents de relation avec le savoir.

Dans l'enseignement des arts plastiques, l'utilisation de la notion de situation pour rendre compte d'une structure dans laquelle est placé l'élève et qui détermine en partie son apprentissage correspond à une évolution des méthodes pédagogiques. En effet, parler d'une situation d'enseigne-

ment permet de faire comprendre qu'une leçon ou un cours (pour reprendre les termes couramment utilisés dans les autres matières d'enseignement) sont un ensemble de circonstances organisées par le professeur pour favoriser l'apprentissage de l'élève.

Entre 1972 et 1985, des expérimentations ont permis de rénover les modes d'enseignement et de proposer différentes options pédagogiques qui rompent avec l'usage de l'exercice d'application : mise en situation de travail à partir d'une proposition, situation d'autonomie dans laquelle les élèves travaillent sur projet, avec, dans l'un et l'autre cas, une analyse verbale et collective de l'ensemble des travaux permettant de construire la question, etc.

Varié les situations d'enseignement, c'est faire varier au sein de l'option pédagogique retenue les éléments constitutifs de la situation : l'espace de la classe (disposition des plans de travail, circulations dans la salle, etc.), le temps (organisation interne de la séquence de travail, durée des différents moments tel que temps d'effectuation, temps de verbalisation, etc.), la matérialité (dimensions, formes et natures des supports, instruments, matériaux mis en œuvre, etc.), l'organisation du travail (modalités, travail individuel, à deux, en groupe, etc.). Dans la mise en place de chaque situation d'enseignement, le professeur peut évaluer le rôle ou le poids qu'il attribue aux différents éléments. Par exemple, demander à des élèves de classe de 5e de couvrir graphiquement l'espace d'une feuille de grand format avec une craie litho, en très peu de temps, induira des réponses différentes de la même demande, avec un format réduit, plus usuel. Cette dernière n'aurait pas été porteuse de modification des habitudes. De même, la demande de couvrir un grand format avec un crayon sec aurait été irréalisable et peu gratifiante dans ses résultats. Le professeur choisit le type de situation qu'il veut mettre en place en fonction des savoirs qu'il met en jeu et des élèves qui lui sont confiés. Il tient compte des exigences de l'enseignement des arts plastiques, en particulier accorder une place centrale à la pratique de l'élève et favoriser l'émergence de la question de l'artistique. Dans la situation qu'il met en place, l'objectif du professeur sera de créer le plus possible de conditions favorisant cette émergence.

Les situations d'enseignement sont analysables à travers leur dispositif (dont la définition est portée au bulletin officiel de l'Éducation nationale, BOEN n° 5, 2 février 1989).

«Dispositif : ensemble d'éléments concourant à la situation d'apprentissage, espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluation.»

C'est en prenant en compte les données concrètes existantes (établissement, milieu, locaux), en travaillant sur l'ensemble des différents éléments concourant à la situation d'enseignement et sur leur jeu réciproque, que le professeur crée les conditions optimales d'apprentissage.

Au cours des deux années du cycle central, les situations d'enseignement sont construites et choisies de telle sorte



qu'elles privilégient peu à peu le projet personnel de l'élève et qu'elles développent son autonomie. Cela signifie que le professeur laisse une certaine responsabilité à l'élève tant dans la relation aux moyens d'expression que dans la recherche des références artistiques.

Varié les situations d'enseignement multiplie les chances d'accès au savoir pour un plus grand nombre d'élèves dans la mesure où des formes de compréhension différentes sont tour à tour sollicitées.

«Multiplier les rencontres avec l'art.»

L'ensemble des séances de travail en arts plastiques au cours du cycle central correspond à une soixantaine d'heures. C'est dans ce cadre que s'inscrit la programmation de rencontres diversifiées avec l'art : visite de musée, d'une exposition temporaire, d'une collection, intervention d'un artiste dans l'établissement, exposition d'œuvres au collège, etc. Les possibilités sont multiples avec le soutien des partenaires culturels.

La présentation d'œuvres sous des formes de reproduction différentes allant de la carte postale au film, de la diapositive à l'image numérique, accoutume l'élève aux modifications que chaque mode de reproduction détermine.

Le choix d'œuvres et de démarches présentées dans des domaines variés (des gravures, des sculptures, des assem-

blages, des installations, de l'architecture, tout autant que des œuvres picturales) permet de faire comprendre l'étendue de la création artistique. Les rencontres avec l'art doivent être pensées dans la durée.

«Les contenus disciplinaires»

Les contenus disciplinaires sont compris en général comme l'ensemble des éléments d'une matière à enseigner. Ils correspondent à ce que l'élève peut apprendre dans un champ de connaissance donné. De nombreuses classifications organisent les contenus selon des registres différents. On peut distinguer, par exemple, des savoirs techniques, théoriques, et culturels ; selon d'autres, on différenciera les savoirs factuels, notionnels et opératoires, ou encore une classification en savoirs, savoir-faire, savoir-être. Quoi qu'il en soit, les contenus disciplinaires dans l'enseignement des arts plastiques sont à élaborer à partir du champ référentiel, c'est-à-dire du champ artistique. Les œuvres et les démarches d'artistes en constituent les références ; ce qui est à enseigner s'organise autour de deux pôles : la pratique et l'artistique. Au niveau du cycle central, les contenus à enseigner recouvrent des connaissances techniques, théoriques, culturelles, des compétences portant sur les opérations plastiques et les opérations mentales, ainsi que des comportements (**postures**).

IV - La notion d'écart

«En classe de 5e et de 4e, l'objectif est d'amener l'élève à comprendre que toute production artistique est d'emblée écart.»

Dans le cahier d'accompagnement du programme de la classe de 6e, les rédacteurs ont précisé qu'il ne s'agit pas d'enseigner l'écart comme contenu ou comme comportement, mais d'en faire découvrir la valeur expressive selon les moyens ou l'instrumentation choisis.

Toute production artistique peut effectivement se définir comme écart par rapport à la réalité extérieure aussi bien que par rapport à d'autres référents. L'œuvre la plus illusionniste n'est pas la réalité et aucune référence ne s'approprie sans transformation. Tenter de représenter, c'est toujours négocier un espace par rapport à un autre espace, par exemple, négocier l'espace de la réalité extérieure par rapport à l'espace du support dont je dispose. Les transformations qui s'opèrent, y compris dans une volonté d'appropriation, ne sont pas à considérer comme **un manque ou une perte** : elles sont inévitables. Il s'agit en conséquence de faire comprendre aux élèves que les transformations qui se produisent par rapport à un référent quel qu'il soit, fût-il imaginaire, sont au cœur du travail des arts plastiques et la condition même de la création artistique. Il est important que les élèves prennent conscience de ce fait afin de ne pas se dévaloriser dans leur quête du réalisme, alors souvent déçue, et de découvrir que ce fait, au lieu d'être considéré comme une insuffisance, est une source d'expression.

Non seulement toute représentation implique nécessairement un écart par le recours à un **code** de représentation mais les **moyens** de représentation eux-mêmes sont sources d'écarts. Que l'on change de qualité de support ou d'instrument et le résultat du travail s'en trouve changé par une perception différente, même avec une volonté de répétition identique. Or, les paramètres liés au travail d'arts plastiques sont quasiment infinis, c'est dire que le champ des transformations l'est aussi. C'est ce vaste registre de possibilités qu'il s'agit d'explorer pour faire comprendre la richesse potentielle d'expression et pour faire comprendre la notion de **singularité** de toute œuvre.

Dans l'enseignement, il s'agit de discerner, à travers la notion d'écart, ce qui relève chez l'élève d'un acte pauvre et stéréotypé ou d'un effet expressif où peuvent se conjuguer intention et maîtrise des moyens.

Diverses modalités de représentation de l'espace, abordées d'une manière simple - le changement d'instruments, la variété des supports et des matériaux - constitueront un champ d'expérience à travers lequel les élèves mesureront les possibilités et les limites qu'offre l'ensemble des moyens de représentation. Ce n'est pas par un cours que la notion d'écart, où se loge la question de la représentation, peut se traiter, mais par un travail qui porte sur le cycle. Là aussi, les œuvres artistiques viendront appuyer la stratégie de l'enseignant.

V - Le dispositif de représentation

A. L'ensemble des moyens mis en œuvre pour représenter

«Le dispositif de représentation est à comprendre comme l'ensemble des moyens mis en œuvre pour représenter.»

Par «l'ensemble des moyens», il faut entendre ici ce qui relève de la pratique des arts plastiques, dans ses différents domaines ou catégories, du point de vue des instruments, des matériaux mis en œuvre et des techniques. À ce titre, les pratiques des catégories traditionnelles (dessin, peinture, gravure, modelage ou sculpture) seront sollicitées ainsi que les pratiques ou technologies récentes, comme le collage, l'assemblage, l'installation, la photographie, le photomontage et, en fonction des équipements, le cinéma, la vidéo, l'infographie et le multimédia.

L'expression «dispositif de représentation» désigne non seulement l'ensemble des moyens et conditions matérielles mis en œuvre, mais aussi leur inter-relation. Le célèbre dessin de Albrecht Dürer, *Méthode pour dessiner un nu* (1525), rend compte de façon exemplaire de ce que l'on peut entendre par dispositif dans le rapport, ici littéralement mis en scène, entre la pose du modèle - le regard du dessinateur -, la projection sur l'écran de la représentation et sa transcription sur le support. Récemment, la notion de dispositif a été valorisée par les théoriciens de la photographie, qui définissent ainsi le rapport entre l'appareillage, le sujet (la scène, l'objet, le personnage) présent dans la visée de l'appareil et le regard du sujet photographe. Le dispositif prête à des variations en chacun de ses éléments : l'appareillage peut être différent, le modèle peut poser ou être saisi instantanément, le sujet photographe peut lui-même être le modèle, etc. On peut comprendre que ces possibilités de jeu conditionnent la représentation en la soumettant à des choix multiples, dans lesquels se joue la dimension artistique.

Le dispositif de représentation en arts plastiques, par les ressources innombrables qu'il offre, doit inciter l'enseignant à ne pas cantonner les élèves dans une situation de travail toujours identique mais, au contraire, à explorer les ressources du dispositif par l'utilisation de formats, de supports, d'instruments, de matériaux, de techniques différents. Ces variations ne sont pas purement techniques : elles sont partie prenante d'un dispositif, elles construisent un certain rapport au monde et possèdent une finalité artistique.

B. Espace à deux dimensions, espace à trois dimensions

«Amener l'élève à appréhender la pluralité des modes de représentation sur deux axes : espace à deux dimensions, espace à trois dimensions.»

Les représentations du monde et de sa réalité, comme les manières d'en rendre compte, varient selon les divers champs de l'activité humaine et intellectuelle. Le géographe, l'architecte, l'archéologue, le photographe ou le plasticien traiteront

différemment du «paysage». Ainsi, un plan, une maquette, un relevé topographique, une coupe stratigraphique, une carte routière, une photographie aérienne, une photographie au grand angle, une peinture à l'huile (par exemple, *Les vues de Rome*, 1826-1828, de Camille Corot), ou une estampe japonaise (par exemple, *Les Huit vues du lac Biwa* d'Hiroshige) peuvent représenter un paysage. De la même façon, les systèmes de représentation de l'espace sont différents selon les périodes et les cultures considérées.

Il sera alors possible, non seulement de faire expérimenter aux élèves différents modes de représentation, mais aussi de les faire dialoguer. Par exemple, dans *Intérieur II* (1964) de Richard Hamilton, la chaise du premier plan est en partie sérigraphiée sur le support et en partie construite en relief. Il peut être aussi proposé aux élèves sur un même espace bidimensionnel de **représenter** et, en même temps, de **présenter** en fixant sur cet espace (par collage, en clouant ou par tout autre procédé) des éléments extérieurs concrets (tels un morceau de bois, un morceau de ferraille, un objet, etc.). Concrètement, un objet peut être mis en relation avec sa représentation ou celle d'un autre objet, le tout pouvant être ensuite photographié. On peut se référer à certains travaux de Ger Van Elk (*Paul Klee, Um den Fisch*, 1970) et de Gérard Titus-Carmel (*The four seasons sticks*, 1975).

C. Espace littéral - espace suggéré

«Il renforce la compréhension de la différence entre espace littéral (pour ce cycle espace physique du support) et espace suggéré (pour ce cycle : l'illusion de la profondeur).»

On peut définir l'espace littéral comme un espace dont on peut matériellement saisir l'existence : par exemple, une feuille de papier dont les dimensions sont de vingt et un centimètres sur vingt-sept. Si je recouvre la surface de cette feuille par une ou plusieurs couleurs, sans référent extérieur, le résultat à considérer sera une peinture de vingt et un centimètres sur vingt-sept, qui ne renverra à rien d'autre qu'à elle-même.

On peut définir l'espace suggéré comme l'espace que l'on représente sur le support. Par exemple, sur cette feuille de papier, de vingt et un centimètres sur vingt-sept, peut se trouver représenté un paysage qui, en réalité, a une grande étendue.

On dit dans le premier cas que **support** (la feuille de papier) et **figure** ou **forme** (ce qui est peint) coïncident. Dans le second cas, un effet d'illusion est produit : figure et forme ne coïncident pas. Il est évident que le paysage représenté est beaucoup plus grand que la surface de papier.

L'espace littéral appelle la notion de planéité de la peinture, que les théories définissent comme l'enjeu essentiel de la peinture moderne et contemporaine, par opposition à une conception de la peinture qui utilise les systèmes perspectifs pour rendre compte de la profondeur.

Il convient donc de faire découvrir, si l'on prend toujours l'exemple de la feuille de papier, qu'elle peut avoir deux



statuts différents en ce qui concerne la question de l'espace artistique. Cette question est importante pour aborder les œuvres à travers les époques. On peut alors proposer des travaux qui renvoient à l'une ou à l'autre conception de l'espace artistique ou à l'ambiguïté d'un espace mixte tel que peut le faire découvrir *La nature morte à la chaise cannée* (1912) de Pablo Picasso. Pour traiter de la planéité avec les élèves, on peut, par exemple, leur proposer un travail à partir de questions telles que celles-ci : «Le fond occuperait le premier plan», ou encore insister sur le sens que prend le support «dès lors qu'on ne fait pas de fond». À ce sujet, on peut aussi bien observer *l'Atelier rouge* (1911), *La leçon de piano* (1916) d'Henri Matisse, ou *Bedroom Painting n° 3* (1973) de Tom Wesselman.

D. Différents modes de représentation de l'espace

«Il fait prendre conscience de l'existence de différents modes de représentation de l'espace.»

L'espace n'est pas un objet mais une question. La prise de conscience de l'existence de différents modes de représentation de l'espace s'opère par des manipulations et des réalisations plastiques.

Ainsi, à partir d'une reproduction d'une carte de géographie, on peut demander aux élèves de «passer de la carte au paysage», ou, à partir d'une photographie de paysage, de passer de la photographie à la peinture. En inversant le dispositif, on peut faire une proposition de cours du type : «Monsieur Montgolfier survole le paysage figuré sur une peinture de Monsieur Corot». À partir de l'étude d'œuvres figurant un espace bien hiérarchisé (*Saint-Georges terrassant le dragon* de Paolo Uccello ; une «veduta» d'Antonio Canal, dit Canaletto), on pourra poser la question : «Et si on supprimait la profondeur, comment représenter ?». Inversement, à partir d'une reproduction d'une peinture égyptienne, on demandera aux élèves de trouver les moyens permettant de donner une impression de profondeur. Mais aussi, sans se référer à aucun document et en utilisant une feuille blanche, on demandera aux élèves de «donner de la profondeur à cet espace» ou «d'occuper avec cette feuille de papier, le plus d'espace possible».

E. Organisation et composition

«Comprendre la différence entre un espace organisé et une composition.»

Le terme d'**organisation** s'appliquant à l'espace, en arts plastiques, signifie une intentionnalité, celle du geste créateur, qui invente des liaisons singulières à l'intérieur de l'œuvre dont la forme n'est pas codifiée par avance (l'intentionnalité peut aller jusqu'à un effet de non-organisation). Ces liaisons ou relations peuvent s'effectuer en fonction du jeu de matières, de couleurs, de formes, avec un souci de répartition équilibrée ou non, mais sans se préoccuper de règles préexistantes régissant l'espace de l'œuvre. Les éléments d'une organisation peuvent être différents ou répétitifs. *Gauloises bleues* (1978) de Pierre Buraglio met en évidence une absence de centre, une équivalence des modules de base,

un principe de déploiement infini. On peut qualifier les organisations très diverses qui peuvent être réalisées : régulières ou irrégulières, de type centré ou non, groupant des éléments ou les dispersant, etc. Le hasard peut intervenir. On peut se rappeler le principe d'organisation aléatoire que s'était donné Jean Arp pour certains collages : jeter en l'air des morceaux de papier et les coller sur la surface à l'endroit où ils retombent.

On assimile souvent par abus de langage **organisation** et **composition**, alors que cette dernière notion renvoie essentiellement à une toute autre conception de l'espace plastique, et plus spécialement pictural. Composer implique plusieurs éléments différents, ou des parties concourant à un tout qui relève d'une **construction** dans un espace régulateur. Cet espace est déterminant pour l'élaboration des parties, leur traitement, leurs relations, en fonction de la représentation globale. Il se conçoit donc comme un espace codé, impliquant déjà l'idée de composer, et non comme un simple support d'œuvre, comme c'est le cas avec la notion d'organisation. Ainsi, la composition renvoie-t-elle à ce qui évoque une hiérarchisation des éléments pensés, articulés et représentés selon un certain nombre de règles et de normes : respect de certaines proportions, des dégradés de couleur dans la perspective aérienne, travail des jeux d'ombre en fonction de la situation de la source lumineuse, etc. En ce sens, **une composition ne peut pas être spontanée** : elle est le fruit d'une élaboration méthodique. On peut penser aux compositions de Nicolas Poussin, telles *Echo et Narcisse* (1683), *L'inspiration du poète* (1620-1630). À propos de certaines œuvres, on évoque des compositions pyramidales (*La Sainte Famille Canigiani*, 1507, de Raphaël), circulaires (*La bataille d'Anghiari*, 1504, de Léonard de Vinci), en cascade (*Déposition*, 1526, de Pontormo). On peut alors observer en quoi l'ensemble détermine les parties, ainsi que le traitement particulier de chacune d'entre elles, permettant de structurer l'œuvre en fonction d'une intention précise.

On remarquera que la tradition de la peinture contemporaine et de la critique d'art qui en rend compte tend plus à revendiquer la mise en œuvre de principes organisationnels que de principes relevant de l'art de composer.

F. La pluralité des codes et des systèmes perspectifs

Il ne s'agit pas pour autant d'enseigner aux élèves l'ensemble des conventions qui régissent les divers systèmes perspectifs, mais de leur en faire saisir le fonctionnement, de façon même rudimentaire, afin qu'ils en comprennent les particularités. Ils pourront ainsi relativiser leur approche de ces différents types de représentation, mieux appréhender la vision du monde qu'elles impliquent et éviter toute forme de hiérarchisation réductrice. Par exemple, les perspectives cavalières et axonométriques sont utilisées en architecture pour construire une élévation à partir d'un plan. Elles sont aujourd'hui privilégiées par l'infographie.

G. Espace en trois dimensions

«Structure, construction»

En classe de 5e, on mettra en évidence ce qui caractérise la

notion de structure, «dans laquelle les éléments ne sont pas nécessairement liés». Pour aborder cette notion, un travail sur le **construit** en architecture facilite la compréhension. On pourra, à ce propos, observer ce qui, dans un édifice, correspond à ce que l'on peut appeler l'ossature fonctionnelle (charpente, voûte, piliers, traverses, colonnes, haubans, etc.), associée à des questions de **tension** et de **direction**, et ce qui est l'appareil destiné à la masquer. On tentera de comprendre la fonction de ces dispositifs de masquage (fonction décorative, par exemple) et on les confrontera à ceux qui, au contraire, mettent en évidence la structure sous-jacente (Victor Laloux, *Gare d'Orsay*, Paris, 1900 ; Joseph Polaert, *Palais de justice*, Bruxelles ; Giuseppe Sacconi et Manfredo Manfredi, *Monument à Victor Emmanuel II*, Rome, 1884-1922). À cette même époque, dans un souci de modernité, certains architectes proposent au contraire de montrer le plus possible la structure de construction : c'est le cas de la tour Eiffel, par exemple. L'époque contemporaine permet également d'observer ces deux conceptions : ce que l'on a appelé l'architecture **moderniste**, avec ses figures emblématiques (Le Corbusier, par exemple) et le courant **post-moderne**, qui, en réaction à un certain **brutalisme**, recourt parfois à des formes de mélanges de codes proches de ce qu'était l'**éclectisme** au XIX^e siècle.

On pourra proposer des situations de cours qui permettent de nier le plus possible la structure sous-jacente, en inventant des procédures de masquage ou qui dénoncent les qualités de rigidité, de solidité attendues d'une structure. À l'inverse, on proposera des situations qui mettent en évidence ou exaltent la structure.

La notion de construction, plus particulièrement à travailler au niveau de la 4e, doit faire comprendre aux élèves les différents éléments qui entrent dans l'élaboration d'un volume (édifice, sculpture, assemblage, etc.) et y jouent concrètement un rôle, afin de faire saisir les liens et les articulations qui l'organisent. La notion de construction met en jeu celle de cohérence, celle du projet créateur mis en œuvre dans sa totalité. Construire c'est additionner, soustraire, combiner, relier des éléments entre eux, en s'appuyant sur un projet, une intention. L'objet construit demande à être interrogé par rapport à des questions comme l'équilibre, la hauteur, le poids, l'articulation des éléments entre eux, leur assemblage, les matériaux, leur résistance.

L'installation est ainsi définie par Robert Atkins : «*Dans l'art contemporain, le mot installation désigne des œuvres conçues pour un lieu donné, ou du moins adaptées à ce lieu. Ses divers éléments constituent un environnement qui sollicite une participation plus active du spectateur. Pour éviter les connotations statiques de ce terme, certains artistes préfèrent parler de dispositifs*». En effet, dans une installation, le parcours visuel et mental se superpose bien souvent à la déambulation physique du spectateur, mais pas obligatoirement. Ce dernier peut parfois recomposer l'espace en fonction d'un autre dispositif de pensée. Il s'approprie l'œuvre à la fois par la circulation de son corps à l'intérieur ou autour des éléments installés, et par sa capacité à recréer du sens à partir de ce qui lui est présenté. La mise en place de parcours multiples, recouvrant des sens possibles, permet à l'imaginaire d'être activé, et c'est cette fonction que l'on fera comprendre aux élèves pour éviter les effets formalistes du dispositif pouvant se résumer à un rassemblement aléatoire d'objets.

VI - Matérialité des moyens plastiques

«Amener l'élève à reconnaître la réalité concrète d'une œuvre ou d'une production»

La réalité concrète d'un travail plastique relève de ce qui le constitue matériellement, aussi bien du point de vue de la nature des éléments que de leur agencement. L'observation de la réalité concrète conduit les élèves à percevoir le rôle de la matérialité dans les effets sensibles que produit l'œuvre. Il s'agit donc à la fois de retrouver, par l'analyse, la matérialité initiale des éléments en présence, et de comprendre comment l'œuvre, dans sa globalité physique, en est la conséquence.

Ainsi, il conviendra de travailler et de nommer les notions qui relèvent des qualités physiques des matériaux (porosité, rugosité, liquidité, rigidité, malléabilité, etc.), les notions qui relèvent de leur agencement (stratifications, collages, assemblages, empilements, tressages, emboîtements, mélanges homogènes et hétérogènes, adjonctions d'objets ou de fragments d'objets) et ce qui, s'ajoutant à ces dernières, relève de la réalité physique globale de l'œuvre (présence ou absence de châssis, d'encadrement, de socle, de structures qui contiennent, tendent, rigidifient, qui donnent forme, qui imposent une frontalité ou bien un déploiement dans l'espace).

On invitera les élèves à reconnaître la matérialité des œuvres, quelle qu'en soit l'époque, à travers les médiums ou matériaux utilisés (peinture à l'huile, aquarelle, pastel, marbre, terre, bronze), à travers la variété d'utilisation d'un même médium (épaisseur de la matière picturale dans l'œuvre peinte de Rembrandt - *Bethsabée*, 1643 - ou sa légèreté chez Watteau), à travers les changements de matière (par exemple, le passage de la terre au bronze avec Auguste Rodin, Alberto Giacometti). Toutefois, pour ce cycle, et notamment en 5e, s'agissant de la matérialité des moyens plastiques, l'accent sera porté sur l'importance nouvelle donnée par les artistes de ce siècle aux valeurs tactiles : par exemple, les peintures au sable ou à la sciure de Georges Braque, les collages de papier et carton ondulé de Pablo Picasso, l'utilisation des matériaux les plus divers (Alexander Archipenko, *Femme à l'éventail*, 1914 - bois et métal peints et verre sur toile de jute et toile cirée). Le choix d'un matériau, en fonction de ses qualités propres, peut être également montré. On peut penser aux bronzes dorés et polis de Constantin Brancusi. En ce qui concerne l'utilisation des matériaux les plus divers, on pourra se référer aux collages et



assemblages de Kurt Schwitters et à Robert Rauschenberg pour l'agencement de matériaux mixtes. On pensera aussi aux artistes pour lesquels le réel quotidien devient support et matériau de l'œuvre, tel Ernest Pignon-Ernest travaillant sur la «peau» des murs des grandes villes : *«Je travaille sur des villes, elles sont mon vrai matériau. Je m'en saisis pour leur forme, leurs couleurs, mais aussi pour ce qui ne se voit pas, leur passé, les souvenirs qui les hantent»*. On abordera aussi la question de l'immatériel, avec les développements de la technologie, et les modifications de la notion même de matériau artistique. Le médium vidéo impose sa matérialité propre, le temps : Nam June Paik, *Moon is the oldest TV*, 1965/1976-1985. Le son peut aussi participer à la matérialité de l'œuvre (*Pendule musical*, 1965, de Vassilakis Takis).

Les références d'œuvres significatives sont très abondantes et accessibles par la documentation sur les supports les plus divers. Toutefois, s'agissant de matérialité, le professeur ne se bornera pas à l'image des œuvres et saisira toutes les occasions pour faire rencontrer les œuvres elles-mêmes, afin que les élèves puissent mesurer, par cette rencontre, ce qu'il en est de la réalité d'une œuvre et de son image. Ce type d'expérience permet par ailleurs de contribuer d'une manière critique à une culture de l'image.

«Dépasser le niveau descriptif et comprendre que la matérialité est objet de questionnement»

Décrire la matérialité des productions ne suffit pas à questionner cette matérialité. Les moyens de mise en œuvre sont interrogés non seulement dans le cadre de leur découverte et de leur maîtrise, mais surtout pour leur pertinence et leur opportunité vis-à-vis du projet. Comprendre la matérialité comme objet de questionnement suppose une cohérence entre le moyen et les visées. C'est donc simultanément qu'il convient de porter attention à ces deux aspects de l'élaboration d'un travail.

On fera observer aux élèves, de préférence par une mise en contact directe avec des œuvres originales, comment la prise en compte de cette matérialité s'est imposée pour devenir progressivement un objet autonome de questionnement dans la production du XX^e siècle. Dans l'approche de cette évolution, on prendra soin de ne pas opposer de façon caricaturale les œuvres d'époques passées et celles de ce siècle, dans la mesure où les artistes de toutes les époques se sont toujours préoccupés de la matérialité.

Questionner la matérialité consiste, à la fois, à en faire l'expérience, à la mesurer, à l'évaluer, à la mettre à l'épreuve et à en tirer parti, y compris de la manière la plus inattendue. Les qualités physiques des matériaux, selon le projet, sont tantôt affirmées, tantôt infirmées, et un même matériau peut, selon le cas, être exploité pour des raisons différentes.

A. Les qualités physiques des matériaux

«Les qualités physiques des matériaux, et en particulier, pour ce cycle, la transparence et l'épaisseur»

Selon Etienne Souriau dans son *Vocabulaire d'esthétique* (PUF, 1990), un matériau est une substance mise à l'œuvre

par l'art. On distinguera, selon André Leroi-Gourhan (*L'Homme et la matière*, Albin Michel, 1943), les matières solides des matières fluides et, parmi les matières solides, les solides stables dont l'état ne varie pas comme la pierre ou le bois, les solides semi-plastiques malléables par échauffement comme les métaux, durcissant après séchage ou cuisson comme les terres ou les colles. Les fluides regroupent, quant à eux, les matières liquides et gazeuses.

Concernant sa qualité physique, un matériau peut être qualifié selon les différents modes de son appréhension, qu'elle soit visuelle, tactile, voire auditive. Seront nommées les qualités de transparence, de rugosité, de légèreté, de matité, aussi bien que les qualités qui découlent de leur manipulation telles que l'épaisseur, la friabilité, la viscosité, la malléabilité ou la sonorité.

Les conditions physiques d'un matériau déterminent en partie les conditions de sa mise en œuvre. Selon qu'un matériau est sécable ou non, perméable à l'eau ou à la lumière, résistant ou très lourd, il convient plus ou moins bien au rôle plastique que l'on compte lui faire jouer. Un matériau peut également en être composé de plusieurs : on est ainsi amené à parler de matériau composite. Par ailleurs, l'artiste ou l'artisan peuvent être tentés de travailler la qualité du matériau en amont de son utilisation. Pierre Soulages, pour les vitraux de l'abbatiale de Conques, fut amené à réfléchir sur les qualités de translucidité du verre : *«(...) J'ai pensé à des verres dits "blancs", translucides mais non pas transparents. La transparence permet tout à la fois au regard et à la lumière de passer. Dans la translucidité, seule la lumière passe et peut être plus ou moins modérée. Les variations de translucidité sont possibles et, comme il s'agit de verres "blancs", restent dans les longueurs d'ondes de la lumière. Plusieurs raisons m'ont poussé à ce choix, des raisons que je qualifie d'artistiques :*

– les verres translucides effacent le spectacle extérieur, font de l'édifice un lieu clos, ce qui me paraît ici nécessaire, autant d'un point de vue artistique que pratique ;

– les fenêtres doivent à mon sens accompagner les murs, faire surface et non pas les trouser comme ce serait le cas avec la transparence ;

– j'ai souhaité une translucidité qui ne soit pas produite par un état de la surface du verre comme dans le dépoli, ni ayant l'aspect laiteux de l'opale ou du plaqué opale, mais provenant de la masse même du verre, celle-ci devenant alors émettrice de clarté (...).

Avec ces désirs, j'ai donc décidé de fabriquer ce matériau verrier». Extrait de «Lumière et espace intérieur», article paru dans la revue *Traverse*, n° 4, Centre Georges Pompidou, 1989.

C'est par l'exploration et le questionnement que les élèves doivent être progressivement amenés à la prise en compte des qualités physiques des matériaux. On pourra multiplier les situations au sein desquelles ils seront confrontés à des matérialités différentes, avec des rencontres contrastées de matériaux : leur faire disposer chacun, par exemple, d'une feuille de papier buvard, d'une feuille de papier aluminium et d'un morceau de tarlatane et les confronter à la demande de réunir



ces matériaux en tirant le parti maximum de leurs différences. D'autres incitations de travail (telles que «*De la transparence à l'opacité*» ou «*Le dessus montre le dessous*») conduisent les élèves à travailler avec des matériaux extrêmement divers.

B. Gestes et instruments

«Gestes et instruments dans leurs effets, et en particulier, pour ce cycle, les notions de fini / non fini, peint / non peint»

La mise en œuvre, en prenant l'exemple de la peinture, dépend d'une association et d'une incidence réciproques entre le geste et l'instrument. L'instrument sera considéré dans une large acception et dans toute sa diversité : la main, comme premier instrument, les brosses diverses, plates, rondes, les pinceaux dans leur variété de tailles, leurs différences essentielles de souplesse et de fermeté, mais aussi les spatules, les couteaux, les éponges, les chiffons, les cartons, les toiles plus ou moins absorbantes avec un grain plus ou moins apparent, qui peuvent tenir le rôle de subjectile et de matériau.

On repèrera chez les artistes, et notamment dans leurs écrits, l'importance de l'outil et du geste. Willem de Kooning, par exemple, utilise pour certains tableaux un pinceau de lettriste, le «*trainard*», dont les poils particulièrement longs permettent de charger et de traîner la couleur en longs filets. Jean Dubuffet, dans *L'Homme du commun à l'ouvrage*, écrit : «*L'art doit naître du matériau et de l'outil et doit garder la trace de l'outil et de la lutte de l'outil avec le matériau. L'homme doit parler mais l'outil aussi et le matériau aussi*».

On veillera à mettre en œuvre la plus grande variété possible de gestes et d'outils, dans leur dialogue avec la matière, et on relèvera les notions qui y sont attachées : la touche, la trace, la texture, la facture, mais aussi les marques de gestes spécifiques, telles la griffure, la traînée, la découpe, la coulure. On fera observer les touches de Van Gogh orientées en fonction de la partie peinte, celles de Cézanne qui construisent et qui sont, dans certaines de ses œuvres, systématiquement posées selon une même orientation, la fluidité de l'encre laissant une trace floue aux contours incertains chez Henri Michaux.

Les références artistiques sollicitées montreront quel nouveau langage pictural, quelles nouvelles expériences de la peinture ont émergé entre les années quarante et les années soixante. Seront montrées, à la faveur de travaux d'élèves, les œuvres de peintres pour lesquels le geste et sa part imprévisible (le désir d'agir sur la toile, le désir de laisser la trace du geste sur la toile, l'insistance des aspects physiques, matériels, gestuels) sont particulièrement présents : Hans Hartung, Franz Kline, Jackson Pollock, Robert Motherwell, Pierre Soulages, Jean Degottex, Georges Mathieu.

Pour une meilleure prise de conscience du travail du geste et de la matière, il est instructif de montrer des peintures dont la facture conduit à l'effacement de la touche et dont la matière apparaît lisse, par exemple des œuvres de peintres du XV^e siècle, tel *Le triptyque Braque* (après 1450) de Rogier Van der Weyden.

Toutes les situations de cours permettant à l'élève de repérer

l'incidence des gestes du corps sur l'instrument, sur le matériau, seront privilégiées : gestes saccadés, lents, réguliers, répétés ou non. Les relations du geste et de l'espace seront observées dans la mesure où chaque manifestation gestuelle se matérialisant sur un support interrogera les notions d'étendue, de profondeur, de rapport aux limites, aux bords. L'activité picturale déploie son action dans un espace déterminé, choisi, et l'acte de peindre a une importance propre qui engage le résultat de cet acte.

À partir d'une reproduction en noir et blanc, on invitera les élèves, par exemple, à **donner une autre touche à ce document**, ou bien à **donner du toucher à l'image**, ou encore à **donner du corps au tableau**, de façon à réinventer une nouvelle réalité dans laquelle apparaît visiblement le travail des gestes et de l'instrument. Il s'agira de leur faire **inventer un outil pour un geste** ou, inversement, de **faire disparaître la trace de l'outil**, ou d'.

C. La couleur

«La couleur : matière, qualité»

Au sens propre, selon Etienne Souriau (*Vocabulaire d'esthétique*, PUF, 1990), la matière est une substance ayant une existence physique, étendue dans l'espace et agissant sur les sens. Les matières renvoient à un sens plus étroit du terme et désignent des variétés de la matière, telles que le bois, le fer, la toile. Une matière en tant que mise en œuvre est un matériau.

Les couleurs sont un des matériaux du peintre. Ce sont, en quelque sorte, des matériaux composites puisque constitués de différentes substances, telles que les liants, les pigments et les siccatifs. Le peintre peut participer à leur fabrication ou les utiliser préparées et conditionnées de façon artisanale ou industrielle dans le commerce. Il peut, tel Yves Klein, se servir de ce matériau d'une manière particulière : «*(...) j'ai toujours cherché à préserver chaque grain de pigment poudre d'une quelconque altération, qui m'éblouissait de son rayonnement à l'état naturel, en le mélangeant à un médium pour le fixer sur la toile. L'huile tue l'éclat du pigment pur, mon médium ne le tue pas, ou beaucoup moins, toutefois*». La sensation colorée dépend de la matière colorée, de ses qualités physiques. Les pigments de couleur ont des origines minérales, végétales et animales précises. Mélangés à des médiums de nature différente, ils produisent des sensations colorées très diverses.

On pourra demander aux élèves de fabriquer ce matériau couleur en utilisant diverses ressources, de l'expérimenter et d'évaluer les effets produits.

La sensation colorée dépend également de la façon dont la matière colorée est appliquée. Là aussi, à l'occasion de travaux, on abordera les notions de jus, de glacis, de transparence, d'empâtement, de couverture, d'aplatissement, de pliage, de glisclure.

La notion de qualité de la couleur est à aborder de deux manières : en identifiant les teintes, leur intensité, les nuances, les rapports et ce qui relève de leur interaction ; en se référant à l'équation matissienne **quantité = qualité**, clé de compré-



hension pour une partie des œuvres de ce siècle. Cette dernière considération appelle les **grands formats**, les **plages** colorées, la couleur comme **environnement**. C'est l'aspect sensoriel de la couleur qui est sollicité.

Il convient de varier les approches de la couleur, à la faveur de diverses propositions de travail, sans réduire cette approche à des exercices d'application d'une théorie de la couleur.

D. Les notions de non fini et de non peint

«En classe de 4e, on travaillera davantage la question du fini / non fini et du peint / non peint»

En exploitant les qualités physiques propres à chaque matériau, à chaque outil, à chaque support, et en étant attentif à leurs interactions, les élèves questionnent la matérialité d'une production, ses fondements, ses conséquences, et acquièrent des repères dans le champ artistique sur la matérialité de l'œuvre. Les notions de fini / non fini et de peint / non peint font partie de ce questionnement. Pour les élèves de 6e et de 5e, en effet, **fini** est souvent synonyme de l'espace du support totalement rempli et d'une exécution précise, ne laissant pas paraître les traces du travail. Le support non recouvert est souvent assimilé par les élèves à du mal peint. Il convient donc d'amener les élèves, en particulier en classe de 4e, à s'interroger sur ce que veut dire mener un travail à son point d'achèvement, à son terme.

Léonard de Vinci, dans le *Trattato della Pittura*, écrit : «*Quand une œuvre accomplit son projet, c'est triste signe pour le projet ; et quand une œuvre dépasse son projet, c'est pire, parce que l'auteur s'étonne d'avoir si bien travaillé ; et quand le projet demeure supérieur à l'œuvre, c'est merveilleux signe, et le jeune artiste qui se trouve dans de telles dispositions fera sans doute d'excellents travaux. Il fera peu d'œuvres mais d'une telle qualité qu'elles susciteront l'admiration des hommes qui en contempleront les qualités*». À partir de Léonard de Vinci et surtout après Michel-Ange, les normes esthétiques se modifient et ce que l'on appelait l'achèvement de l'œuvre n'est plus synonyme de qualité de l'œuvre. Le *non finito*, expression italienne caractérisant les sculptures que Michel-Ange et son

école laissent non polies, n'est plus un défaut de l'œuvre. L'expression *non finito* désigne non pas l'inachèvement mais plutôt certaines caractéristiques de l'œuvre : «*Le non finito est le style de ce qui suggère plus qu'il ne représente*», remarque Etienne Souriau, qui note encore à ce sujet que «*la dispute du non finito (déclenchée dès le XVI^e siècle) se poursuit encore aujourd'hui. Si pendant longtemps les travaux préparatoires à la réalisation ont été le plus souvent dessinés, à partir de Rubens, la pratique de l'esquisse peinte directement au pinceau, de verve et sans souci de détails, parvint à imposer le charme et la chaleur indéniable d'une spontanéité vive*». On en trouve des exemples frappants chez William Turner dont les études colorées (*colour-beginnings*), préalables aux travaux définitifs, laissent entrevoir d'une manière forte, dans leur inachèvement, le traitement de l'espace par la couleur (*Le Pont de Grenoble*, 1824, trois *colour-beginnings* et une aquarelle définitive). Au début du siècle, les peintres impressionnistes à la poursuite des effets multiples, changeants de la lumière sur la matière, sont amenés à laisser inachevées certaines toiles, ou à reprendre, à partir du même motif, une étude menée «*provisoirement à son terme*» (voir la série des *Meules*, 1891, des *Peupliers*, 1891, ou des *Cathédrales*, 1895, de Claude Monet). La version des *Grandes baigneuses* de Paul Cézanne (version de Philadelphie, 1906) est considérée comme «*la plus aboutie*» des trois versions malgré son état d'inachèvement. Cet «*inachèvement*» est pourtant précédé d'un long travail préparatoire de six ou sept ans et de plusieurs ébauches.

Sans nécessairement réduire cette question à un thème par des exercices spéciaux, c'est par l'analyse en cours d'année des travaux d'élèves, en mettant en relation intentions et résultats, que pourront se travailler les notions de **non fini** et de **non peint** et la question de l'achèvement du travail. Mais cet enseignement ne pourra trouver son efficacité qu'avec une confrontation avec les œuvres d'art. La fréquentation des œuvres du XX^e siècle et leur analyse, l'attention portée par l'enseignant à des œuvres d'époques antérieures en faisant remarquer aux élèves les différences et les ressemblances entre œuvres finales, esquisses, ébauches constitueront un appui indispensable.

VII - L'image

A. Un travail sur l'image

«Le double niveau de 5e et de 4e introduit un travail sur l'image tant du point de vue de sa fabrication (faire des images) que de celui de son utilisation»

Durant le cycle d'adaptation, les questions artistiques se rapportant à l'image ont déjà été abordées par les élèves. Le cycle central permettra d'approfondir cette première approche qui engage, dans un même mouvement, la réalisation et l'analyse. À cette fin, les élèves seront invités à utiliser et à fabriquer des images. S'agissant d'un travail qui engage la réflexion, l'image sera entendue, non seulement comme la manifestation de l'événement visible qu'elle reproduit, mais comprise aussi comme la manifestation d'une forme qui produit du visible sur un plan d'expression spécifique. Cette question est en conséquence récurrente : elle indique que **l'image ne peut être un contenu à traiter de manière isolée. C'est une question transversale que les phases de verbalisation doivent mobiliser en permanence.**

Faire des images

En arts plastiques, on ne se contente pas de lire des images : on est amené à en fabriquer et à en utiliser. Fabriquer une image dans le champ des arts plastiques, c'est faire des choix de médiums, de supports, de matières, de matériaux, d'outils afin d'organiser dans l'espace et dans le temps une configuration qui rende visibles, simultanément, un objet et un point de vue spécifiquement artistique sur cet objet.

Fabriquer, faire une image, c'est donc se déterminer concrètement sur la façon dont les objets et les choses vont être donnés à voir. C'est proposer une «vue» mais aussi une «vision» singulière.

Pour que leur pratique (où se rencontrent intention, attention, action et réflexion) amène les élèves à approfondir les différentes questions que soulèvent les images, le professeur veillera à proposer des situations qui aident à situer et à discriminer les différentes natures et les différents types d'image. La nature des images renvoie, par exemple, aux catégories : peinture, gravure, lithographie, photographie, cinématographie, vidéographie, informatique. Le type renvoie, par exemple, aux catégories : image pieuse, caricature, image publicitaire, logo, image de presse, etc. On veillera notamment à discriminer les types d'image qui se sont multipliés depuis la seconde moitié du XIX^e siècle au travers de nouvelles démarches artistiques, dans la mesure où, aujourd'hui, avec l'apport des technologies informatiques, elles ont tendance à se mixer. Il sera en conséquence utile, autant que faire se peut, d'élargir la pratique des images au champ de réflexion ouvert par la vidéo, la photographie et l'infographie.

Il est important d'affirmer le caractère artistique de cette pratique des images. Ainsi, en vidéo, en photographie ou en infographie, les objectifs de maîtrise technique ne devront pas être prépondérants. Les questions relatives aux difficultés techniques seront résolues au fur et à mesure du travail et des

besoins exprimés. Elles devront découler des questions artistiques introduites et des problèmes que les élèves rencontreront.

Utiliser des images

En cours d'arts plastiques, le professeur, comme les élèves, utilise des images à des fins documentaires. Les élèves doivent pouvoir avoir accès à une documentation concernant les œuvres d'art et la salle doit être adaptée à l'utilisation de matériel audiovisuel. Par ailleurs, l'image photographique ou vidéographique permet de conserver les traces du travail effectué par les élèves, si ce travail est éphémère, s'il s'agit d'une **action**, d'une **installation**, d'une **intervention** sur un site.

Les images sont aussi utilisées à des fins proprement artistiques.

- Même considérée dans son intégrité, l'image peut servir un projet artistique. Par exemple, le simple fait de choisir et de s'approprier des images peut suffire à révéler des significations nouvelles. Marcel Duchamp s'est approprié un chromo en intervenant «*a minima*» et en le titrant *Pharmacie* (1914). Présenter ou juxtaposer des images banales ou de rebut suffit à suggérer «*des impressions différentes au sein du tableau*»¹.

- L'image peut servir de support ou de fond à un travail plastique qui la transforme tout en conservant son cadre, son format : Robert Demachy, *Femme au porte - dessin* (vers 1905) ; Arnulf Rainer, *Toten Masken : Georges Cuvier* (1980-1981) ; Anselm Kiefer, *Telegraphenmast* (1984-1985).

- Comme suggéré dans la rubrique «l'espace littéral et l'espace suggéré», l'image peut être utilisée dans un «collage» en fonction de ce qu'elle reproduit, imite ou évoque. Par exemple, dans *Nature morte sur une table* (1914) de Georges Braque, un papier «faux bois» évoque la table sans que celle-ci soit explicitement figurée.

- Les éléments signifiants d'images différentes peuvent être utilisés dans des montages pour produire des effets rhétoriques. Dans ses «romans collages» tels *La femme 100 têtes* (roman en 147 images, 1929), Max Ernst monte des éléments hétérogènes choisis dans une imagerie assez banale à l'époque pour former ses récits. Le détournement d'images leur confère un sens inattendu. Le procédé permet parfois de porter un regard ironique et critique sur le monde comme le font les photomontages de John Haerfield : *Mort au grand poupe de la guerre* (1937), ou *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing* (1956) de Richard Hamilton.

- D'une autre façon, les matières formelles et colorées des images, prises comme matériau brut, peuvent intervenir dans l'élaboration d'une œuvre sans qu'il soit tenu compte de la

1. Robert Rauschenberg, cité par Calvin Tomkins, *The bridge and the bachelors*, Harmondsworth Penguin book, 1965, p. 233.



nature des objets reproduits ou évoqués.

Ainsi, dans ses collages, Schwitters privilégie l'aspect formel et coloré des fragments d'image qu'il trouve. Il utilise les matériaux «*non pas dans la logique de leurs rapports matériels, mais uniquement selon la logique interne de l'œuvre d'art*»². On pourra demander aux élèves d'apporter des morceaux d'images diverses ramassés tout au long de la semaine afin d'assembler ces matériaux en répondant à cette préoccupation de Schwitters.

- La référence à l'image d'une œuvre connue peut donner lieu à un travail sur le mode de la parodie. *La Naissance de Vénus* a subi par exemple les avatars d'Alain Jacquet et d'Erro.
- Enfin, certaines images, comme l'image photographique ou les empreintes, peuvent être utilisées pour leur valeur indicielle de trace effective d'un événement, de signe d'existence, comme c'est le cas dans les démarches artistiques qui mettent en scène des «fictions». Par exemple, dans le portrait photographique de *Rose Selavy* (1921) par Man Ray et Marcel Duchamp, dans les *Images modèles* (1975) de Christian Boltanski, dans *No* (1983) de Jeff Wall, le jeu de confusion institué entre réalité et fiction est révélateur de certains fonctionnements possibles de l'image, que ce soit la redondance d'une identification à un modèle, la valeur stéréotypée de l'imagerie quotidienne ou familiale, ou bien encore la valeur de preuve du document photographique. On pourra, par exemple, proposer aux élèves de créer des indices pour donner vie à un personnage fictif ou à un événement de leur choix. Ce travail permet de repérer les différents modes de représentation utilisés et leur degré de vraisemblance pour le spectateur.

B. Les statuts de l'image

«L'objectif est d'amener l'élève à appréhender la diversité et la multiplicité des statuts de l'image»

C'est à travers la fabrication et l'utilisation d'images que s'appréhendent la diversité et la multiplicité des statuts de l'image.

«Une peinture qui est perçue comme une image»

En abordant en classe de 6e la question de la ressemblance, les élèves ont appris qu'une peinture prise en elle-même est une chose différente de l'objet peint qu'elle propose à la contemplation. Il s'agira maintenant de proposer des situations qui engagent une recherche, un approfondissement, une réflexion sur les différentes relations qui s'établissent entre l'image que le tableau met en scène et le plan de l'expression picturale.

Ainsi, il ne sera pas difficile de montrer par exemple qu'un trompe l'œil ne peut être apprécié que s'il est reconnu comme tel, c'est-à-dire une fois picturalisé.

«Une reproduction de peinture, une image publicitaire, une image de presse»

Une reproduction, même la plus fidèle, est toujours une interprétation de l'œuvre. Pour mesurer cette interprétation, il faut,

bien sûr, inviter les élèves à fréquenter le plus possible les musées. Le contact direct avec les œuvres peut être l'occasion de comparer l'original et ses diverses reproductions. Il est recommandé de préciser la caractéristique de l'œuvre à chaque présentation de sa reproduction.

L'image publicitaire sous toutes ses formes est très familière aux élèves. Le repérage des codes iconiques et textuels, des opérations de relais ou de redondance entre le texte et l'image, l'aspect sémiologique de son analyse sont un contenu que les arts plastiques partagent avec d'autres disciplines. Outre une approche rapide de ces codes, il sera intéressant de faire appréhender sous quels aspects une publicité intègre certaines formes artistiques, de même que l'on pourra faire saisir sur quels modes certains artistes utilisent dans leur œuvre soit les codes de l'image publicitaire, soit l'image publicitaire en tant que signe, soit encore cette image pour sa stricte plasticité.

L'image de presse a pour fin d'illustrer, de témoigner, de renseigner, de décrire, d'amener des preuves visibles d'un événement. La reproduction photographique, cinématographique, vidéographique et, maintenant, les simulations informatiques, sont les médiums privilégiés de cette image. Transformer le sens documentaire d'une image de presse en la cadrant différemment ou en la changeant de contexte peut être une manière d'aborder cette question.

«Comprendre la différence d'intention entre la communication visuelle et l'expression artistique : panneau de signalisation, publicité, dessin technique et œuvre picturale ou sculpture, par exemple (cette question sera plus particulièrement traitée en classe de 4e)»

En classe de 5e, les élèves ont abordé l'image publicitaire et appréhendé sa vocation communicative centrée sur le destinataire de son message. Ils ont abordé la manière dont une publicité, prise comme objet au milieu d'autres objets de notre environnement culturel, peut être représentée dans un contexte artistique qui transforme son statut.

Dans le prolongement de ce travail, en classe de 4e, l'accent sera mis sur ce qui différencie les démarches artistiques du procès de fabrication des images publicitaires, des images signalétiques, des logos, des dessins techniques. Il s'agira de montrer que ces images, qui ont pour enjeu une lisibilité immédiate, s'inscrivent dans des formes codifiées que leur concepteur, comme leurs destinataires doivent connaître d'avance. Un nouveau panneau de signalisation respectera l'ordre de signification des formes et des couleurs existantes pour les combiner dans un nouvel arrangement. Un dessin technique utilisera majoritairement la perspective cavalière ou axonométrique, afin de ne pas perturber l'espace de reconnaissance des objets qu'il figure. Pour accrocher les regards, une publicité se permet dans les images qu'elle propose toutes les transgressions possibles - même si elles jouent avec l'ordre moral ou inquiètent l'éthique - pourvu qu'elle conserve et entretienne un code de connivence avec son destinataire.

2. Kurt Schwitters, *Merz*, écrits choisis et présentés par Marc Dachy, éd. Gérard Lebovici, 1990.

VIII - L'évaluation

L'évaluation est souvent comprise comme un travail final que l'enseignant ajoute après la production de l'élève et qui donne lieu à une note, trace valide du travail.

L'évaluation est tournée vers l'élève : il s'agit de lui permettre de situer son travail, ses apprentissages, ses acquis. C'est davantage une évaluation formative qu'une évaluation sommative.

Le recours à l'oral en est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève - et non l'exposé du professeur - joue un rôle de premier plan ; il est indissociable de la pratique.

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

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

Au cours des verbalisations, le professeur peut interroger les élèves sur les références qu'ils ont recherchées ou mobilisées, ou introduire lui-même des références artistiques pour situer les productions de la classe. Il n'est pas utile dans ce cas de présenter un grand nombre d'œuvres ou d'artistes que les élèves ne pourraient pas retenir, sauf d'une manière artificielle. C'est donc à des choix précis et pertinents que le professeur se limitera.

La notation

Le temps de verbalisation permet à l'élève de synthétiser ce qui était en jeu dans une proposition de travail, de le resituer par rapport à une production artistique, de situer son travail par rapport à celui des autres et par rapport à ses propres attentes. Cela n'exclut pas la notation, qui reste pour le professeur un acte non seulement administratif, mais aussi pédagogique. Au cours du cycle central, le professeur peut utiliser le travail de notation pour aider les élèves à comprendre eux-mêmes la notation comme l'appréciation d'un travail accompli à un moment donné et non comme une valeur attribuée à une personne. Pour cela, le professeur nomme ce qu'il note et en indique les critères aux élèves. Il les habitue à découvrir les indicateurs par rapport aux critères. Ainsi, les élèves entre la classe de 5e et la classe de 4e pourront évoluer dans leur compréhension de la nature et du rôle de la notation.

Les notes attribuées par le professeur doivent correspondre, non pas à un ensemble diffus de données (par exemple, dans une même note, la participation de l'élève, l'originalité dont il a fait preuve et la qualité technique de son travail), mais à des données précises et communicables à l'élève. C'est à cette condition que la notation peut participer à l'évaluation formative et devenir un facteur positif des apprentissages.

