



Les documents d'accompagnement se proposent d'apporter, au fil du texte du programme (indiqué en caractère 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 et conduire son enseignement en l'adaptant aux élèves. En aucun cas les points abordés ne doivent apparaître comme une surenchère par rapport au programme, surtout à ce niveau de classe. Ils sont proposés sans perdre de vue une mise en perspective tout au long du collège.

Le programme de la classe de 6e est proposé comme base de travail commune pour tous les professeurs qui enseignent les arts plastiques. Il est le cadre qui permet de construire (faire acquérir et faire s'approprier) des connaissances indispensables pour comprendre l'artistique.

Le programme est à prendre comme un lien entre les professeurs et les élèves, entre le public et l'école. C'est dire que le professeur peut le considérer comme le contrat tacite qu'il a, certes, à honorer mais qu'il peut enrichir. Par exemple : il est demandé qu'en fin de 6e un élève soit à même de faire la différence entre peindre et colorier, qu'il connaisse ce qu'est un ton local. Rien n'empêche le professeur d'ouvrir d'autres questions sur la couleur pour peu que les deux questions indiquées soient travaillées, qu'elles aient donné lieu à des situations d'enseignement dont l'invention, l'enchaînement, l'organisation sont du ressort de l'enseignant.

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 (faits, notions, opérations) que du point de vue des pratiques pédagogiques (situations d'enseignement).

Les connaissances à privilégier sont celles qui facilitent la compréhension de ce qui est dans l'art facteur de dynamisme, 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 l'époque et le lieu.

Le programme du collège vise à apporter les moyens nécessaires et suffisants pour permettre à chacun d'aborder de plain-pied la culture et l'art de son époque en ayant pu se constituer une culture artistique et des repères culturels.

I - Pratique et création

« 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 tou-

jours en relation avec le champ de références : la création artistique. À travers ces situations spécifiques et précises, l'élève découvre ce que peut être une pratique. Dans le cadre scolaire, la pratique apporte des caractéristiques qui lui sont propres : engagement et motivation, initiative et projets personnels, action et distance critique. Elle permet à l'élève d'établir des modes actifs de relation avec le savoir et de modifier les rapports avec l'évaluation.



Depuis la création des arts plastiques comme discipline d'enseignement général en 1972, "pratique" est utilisé non pas en remplacement du mot "technique" mais dans une compréhension qui associe action et réflexion, qui articule interrogation et analyse critique avec un "agir productif". On se reportera au glossaire du programme du second cycle.

La relation à la création artistique, c'est-à-dire aux œuvres et aux démarches artistiques, ne peut être construite que par le

professeur, 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 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 créatif des élèves et sollicite leurs capacités d'invention.

II - Les notions

« 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 pour l'élève sont en nombre limité (couleur, dessin, matière, lumière, espace, support, corps, ...). 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, inter-relations entre les notions.

Ainsi par exemple, la notion de couleur sous-entend les autres notions qui s'y rapportent (primaire, complémentaire, etc.), en même temps qu'elle 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 (« *un mètre carré de bleu, c'est plus bleu qu'un centimètre carré de bleu* »), Klein introduit la "monochromie", etc.

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

aux notions générales proposées et non pas à traiter ces dernières d'une manière générale. Par exemple : utiliser simplement 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, au cours de sa scolarité, comprenne que les notions générales (couleur, corps, espace, lumière, matière) ouvrent à des champs notionnels, c'est-à-dire 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 de la scolarité du collège, aucune volonté de juxtaposer toutes les connaissances disponibles sur chacune des notions. Au contraire, il y a nécessité de faire des choix dans l'ensemble des savoirs relevant du champ des arts plastiques et à en faire comprendre les articulations possibles, les enjeux artistiques.

III - Les situations d'enseignement

« Varier les situations d'enseignement »

Dans la relation qui s'établit entre élève et savoir, 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 de situation d'enseignement permet de faire comprendre qu'une leçon ou un cours (pour reprendre les termes couramment utilisés dans d'autres matières d'enseigne-

ment) sont un ensemble de circonstances organisées par le professeur pour favoriser l'apprentissage de l'élève.

Entre 1972 et 1985, des expérimentations en arts plastiques 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, analyse verbale et collective de l'ensemble des travaux permettant de construire la question, situation d'autonomie dans laquelle les élèves travaillent sur projet, etc.

Quoi qu'il en soit de l'option retenue et de la forme pédagogique que celle-ci peut prendre – selon de multiples modalités – le souci d'intégrer une dimension créative dans le travail en arts plastiques doit être présent. La réflexion sur ce qui a été produit permet de dégager le sens et de stabiliser les savoirs acquis par les élèves.

Varié les situations d'enseignement, c'est savoir varier au sein de l'option pédagogique retenue les éléments constitutifs de la situation : espace, temps, matérialité, organisation du travail. L'espace de la classe peut être modifié dans son organisation selon des besoins successifs. La durée de chaque travail n'est pas nécessairement identique. La nature du support de travail peut varier ainsi que le format. La matérialité ne se limite pas au seul papier et aux instruments graphiques. Les arts plastiques ne se réduisent pas à la bidimensionnalité. Le travail proposé peut être individuel, s'effectuer par groupes ou être collectif.

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 de l'exigence d'accor-

der une place centrale à la pratique de l'élève et de favoriser l'émergence de la question de l'artistique. L'objectif du professeur sera de mettre en place une situation éducative qui favorise cette émergence.

Les situations d'enseignement sont analysables à travers le dispositif dont la définition est portée au bulletin officiel (B.O.E.N. n° 5 du 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), et 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.

IV - La représentation et la narration

« La représentation et la narration ainsi que la fabrication d'objet et le travail en volume, pour lesquels les élèves de sixième marquent un réel intérêt, sont pour eux des moyens d'appréhension et de compréhension du monde, en même temps que des sources de satisfaction. »

L'activité de représentation est, depuis le jeune âge, un acte libre, ludique, qui se développe dès les premiers gestes qui aboutissent aux griffonnages, jusqu'aux tentatives les plus poussées d'imitation de la réalité. Dans ce goût pour la représentation, l'enfant utilise à des fins de réalisme tout ce qui peut contribuer à la production d'une évidence figurative comme, par exemple, la profusion de détails, les différents points de vue, la transparence, le recours au titre ou au commentaire-légende. En ce sens, son dessin est l'équivalent d'un récit.

Ce souci est en effet lié au besoin de raconter, même si les représentations qu'il produit sont toujours un compromis entre une intention narrative et les moyens dont il dispose pour le faire.

Le réalisme fortuit, c'est-à-dire la découverte par l'enfant des traits de ressemblance entre ses objets tracés et les objets du monde extérieur, le conduit au réalisme délibéré, sans oublier, pour autant, le jeu possible avec les formes dont il accentuera la ressemblance à un référent extérieur, ou au contraire dont il interprétera l'écart pour en faire surgir autre chose. À travers ce goût pour la représentation et la narration, qui fait partie du développement enfantin, sont ainsi potentiellement présentes la valeur expressive des écarts et la possibilité d'en exploiter la multiplicité de sens dans les cours d'arts plastiques.

V - La fabrication

A. Réaliser des objets

« La fabrication d'objet et le travail en volume »

On entend par fabrication l'activité qui consiste à réaliser des objets à partir des éléments matériels les plus divers, y compris d'autres objets : carton, papier, morceau de bois, ferraille, tissu, boîtes, pâte à modeler, etc... Ces éléments peuvent être utilisés tels quels, ou selon les besoins, retravaillés et peints. Ils sont assemblés par divers moyens. Selon le cas, ils sont collés, cloués, ficelés, cousus... L'objet obtenu peut mimer un référent extérieur (animal, personnage, engin) ou apparaître sans relation apparente ou formelle évidente avec quoi que ce soit : l'enfant lui invente une fonction.

La fabrication est l'un des moyens par lesquels l'enfant s'approprie son environnement et s'y situe. C'est à travers ces premières opérations constructives ludiques, ces premiers bricolages,

que l'enfant satisfait son goût pour la représentation, mais aussi prolonge et enrichit la relation à l'espace, déjà engagée avec son propre corps.

Ce type d'activité peut être référé à ce que Claude Lévi-Strauss entend par bricolage dans *la Pensée sauvage* lorsqu'il définit le bricoleur comme quelqu'un qui œuvre de ses mains, apte à accomplir un grand nombre de tâches diversifiées sans les subordonner à l'existence de matériaux ni d'outils préconçus.

Ces démarches familières ouvrent, à l'élève de 6e, la voie à tous les modes de construction en trois dimensions (assemblage, empilage, installation d'objets, etc.) dans lesquels il s'agira de choisir, de manipuler, de transformer, assembler des matériaux à l'aide de techniques variées, d'interroger une situation spatiale simple ou complexe. Ces productions engagent sous un autre aspect ce qui est abordé avec la représentation

en deux dimensions : ressemblance, valeur expressive des écarts, question de l'hétérogénéité et de la cohérence plastiques.

Ce type d'activité est un moyen privilégié pour établir un pont avec une partie importante des œuvres de l'art contemporain à partir du cubisme.

Références

Les références qui suivent sont données à titre d'exemple, comme pistes de travail. Elles ne constituent en aucun cas des passages obligés.

– Les sculptures d'assemblages de Picasso qui témoignent souvent de la précarité des ajustements et des montages (*Guitare* 1912 ; *Guitare* 1924 ; *Mandoline et Clarinette* 1913 ; *Le verre d'absinthe* 1914) et qui présentent une grande diversité de matériaux : bois, carton, tôle, ficelle.

– Henry Laurens et ses constructions en bois et en tôle polychromes (*Construction* 1915 ; *Bouteille et verre* 1918 ; *Tête* 1915).

– Lipchitz (*Figure démontable-danseuse* 1915).

– Les constructions privilégiant un seul matériau comme le métal soudé (*Femme se coiffant* de Gonzalez 1931 ; *Figure* de Picasso 1928 ; *L'univers* de Calder 1931).

De même, on pourra intéresser les élèves à l'époque où André Breton propose de « fabriquer, de mettre en circulation certains de ces objets qu'on n'aperçoit qu'en rêve » (*Objet mobile recommandé aux familles*, Miro 1936) ainsi qu'aux contemporains qui travaillent cette conception moderne de la construction, tel Anthony Caro (*Love Song* 1982-1983).

B. Représentation et fabrication

« Les situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves ont à utiliser des moyens graphiques et picturaux et à réaliser des travaux en trois dimensions sont construites sur les activités qui leur sont familières : représentation et fabrication. Elles suscitent la rencontre de questions à partir desquelles il est possible d'aborder les contenus disciplinaires, notamment celles de la ressemblance, de l'hétérogénéité et de la cohérence plastiques. »

■ La ressemblance

Le goût de représenter, qui pour l'enfant traduit le besoin d'être dans le monde en s'appropriant les objets du réel par le moyen graphique ou pictural, par la fabrication ou le travail en volume, va progressivement le conduire à des exigences nouvelles. En effet, à partir du moment où l'élève représente, se posera à lui la question de la ressemblance. Cette exigence de ressemblance apparaît particulièrement au collège. Elle l'oblige à s'interroger sur le rapport qu'entretient sa production avec le référent (que celui-ci soit de l'ordre du réel ou de celui d'un modèle intérieur), avec le souci de parvenir à la plus grande imitation possible du référent.

Mais cette intention, pour trouver sa pleine satisfaction, se heurte à une double difficulté : l'espace de la réalité n'est pas l'espace de la représentation ; le réel auquel se réfère l'élève ne peut se transposer sans perte dans l'espace de la représentation. Les moyens techniques dont il dispose, ainsi que sa

maîtrise gestuelle et instrumentale, ne sont pas, le plus souvent, à la hauteur de son intention imitative.

C'est toutefois par cette recherche imitative, par les essais effectués pour se rapprocher du modèle visé, que peuvent s'explorer les diverses possibilités qu'offrent les moyens plastiques pour représenter. Il importe donc pour le professeur de ne pas réprimer ce désir imitatif de l'élève à ce niveau de scolarité, mais de s'en servir.

En faisant découvrir à l'élève que l'écart par rapport au référent n'est pas nécessairement une faute mais que, tout au contraire, il peut présenter une valeur et que tout effort de représentation constitue une invention, le professeur répond plus largement au besoin de représenter de l'élève en lui faisant découvrir les ressources expressives des moyens utilisés. Les variétés d'approches dans ce travail de représentation, en utilisant notamment des instruments graphiques différents pour dessiner, en utilisant la couleur, les assemblages, constituent une réponse, à la fois véritable et détournée, au désir imitatif. Sollicité de diverses manières, l'élève sera alors amené à comprendre que la répétition de la même manière de faire, avec les mêmes moyens, produit des résultats identiques qui tendent à se fixer en un type de représentation sans en renouveler l'intérêt (stéréotype) ; il sera en mesure de prendre conscience de la valeur expressive des écarts, selon les moyens, selon l'instrumentation, des différences inévitables, entre le modèle et son imitation, qui peuvent fortuitement ou involontairement accentuer idéalement la ressemblance ou la détourner spectaculairement.

Ce type de travail, qui ne se résume pas à un cours, pas plus que la prise de conscience de l'élève ne se produit en un seul cours, se poursuit par reprises successives. Il nécessite de s'appuyer sur des références artistiques variées. S'agissant de la représentation humaine, par exemple, une traversée de l'histoire à partir d'un certain nombre d'œuvres limitées offre une ressource utile : Égypte, art roman, peinture classique, fauve, cubiste... C'est donc par des situations d'enseignement diversifiées et par des rencontres avec des œuvres artistiques pertinentes que l'élève relativisera progressivement l'importance primordiale qu'il accorde au réalisme le plus imitatif et qu'il s'ouvrira aux diverses expressions artistiques. Ce cheminement, par delà la classe de 6e, se poursuit les années suivantes.

■ Hétérogénéité et cohérence plastiques

Dans son acception courante, le mot "hétérogénéité" rend compte du disparate, du composite, voire de l'hétéroclite. Ce sont les caractéristiques du travail de l'enfant lorsqu'il se livre à des activités de fabrication. La notion d'unité, le choix des matériaux en fonction de leurs relations plastiques, les éléments par rapport à l'ensemble, n'entrent pas dans son champ de conscience. Il est entièrement mobilisé par sa visée représentative.

Cependant l'hétérogénéité comme la cohérence sont des notions constitutives du travail en arts plastiques : collage d'éléments hétéroclites, association d'images disparates, intrusion de perturbations, techniques mixtes, pour lesquelles les exemples artistiques sont nombreux (collage, "combine-painting", installation). En effet, il ne s'agit pas d'observer l'hétérogénéité des constituants d'un travail pour en conclure à un émiettement du sens. Inversement, l'homogénéité d'un traitement n'induit pas obligatoirement une cohérence signifiante.

Il importe donc de faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt de ces deux notions du point de vue plastique ; de même, il faut parvenir à faire comprendre aux élèves que l'hétérogénéité et la cohérence doivent être appréciées en fonction des effets produits par rapport à une intention originelle. C'est donc essentiellement dans le repérage de cette congruence entre moyens et finalités, mise en œuvre et sens perçu, que l'on peut se saisir de ces deux notions.

L'apprentissage portera donc sur les notions d'hétérogénéité plastique et de cohérence plastique dans les relations qu'elles peuvent établir avec l'intention du projet et le sens produit. Ces notions sont à aborder à partir des activités familières aux élèves de 6e, représentation et fabrication.

VI - Introduction des connaissances

A. L'espace en deux dimensions

« L'espace en deux dimensions, celui du travail graphique et pictural : espace littéral lié à la dimension même du support et espace suggéré par l'illusion de profondeur .»

Aborder des connaissances relevant de l'espace en deux dimensions revient tout d'abord à amener les élèves à faire la différence entre l'espace littéral et l'espace suggéré.

L'espace littéral, très concrètement, est celui de la feuille de papier (ou tout autre support) que l'élève a sous les yeux, espace plan avec une dimension, un format, une matérialité propre. L'espace suggéré est lié à la représentation : celle-ci induit un effet de profondeur plus ou moins accentué allant de la perspective classique à un travail tendant à s'identifier au plan.

Le travail en classe de 6e consiste à faire prendre conscience de cette ambivalence du support qui est à la fois un plan avec un espace limité et qui, selon le travail effectué, produit une illusion de profondeur et une illusion de grande étendue spatiale. Des propositions de travail viseront à faire appréhender ces deux types de conception spatiale. Ainsi **surface, bord, contour, plan, forme et fond, cadre, cadrage, perspectives**, constituent entre autres le réseau de notions auquel le professeur aura recours.

Ce travail permet d'aborder une question qui se poursuivra les années suivantes au collège, celle de la présentation et de la représentation. Cette question est liée aux notions d'espace littéral et d'espace suggéré. Ouverte en 1912 par *La Nature morte à la chaise canée* de Picasso, cette question permet d'aborder une partie importante des œuvres contemporaines.

B. L'espace en trois dimensions

« L'espace en trois dimensions, celui de la fabrication d'objets et du travail en volume : notions de forme ouverte et de forme fermée, utiles pour étudier l'espace architectural et scénographique. »

La fabrication d'objets et le travail en volume sont à comprendre du point de vue des assemblages, des installations, des

Références

Les références qui suivent sont données à titre de possibles pistes de travail propices à faire émerger les questions dans la confrontation aux productions des élèves :

- peintures d'Antoni Tapiès, de Robert Rauschenberg, de Tom Wesselman et de Claes Oldenburg (pour ce qui concerne la composante matérielle) ;
- peintures des tombes égyptiennes, peintures de Piero della Francesca ou d'Erro pour ce qui concerne l'espace de la narration ;
- sculptures de Pablo Picasso (*Guitare* 1912 ; *La Chèvre* 1950) ;
- sculptures de Jean Tinguely, œuvres comme *Opening spirale* 1982 ; de Tony Cragg, *Femmes à leur toilette* 1938 ; de Pablo Picasso ;
- collages de Kurt Schwitters.

constructions que peuvent réaliser les élèves, dans une démarche d'exploration, et avec une grande liberté d'invention et de mise en œuvre car ils savent, à cet âge, coller, lier, nouer, assembler. De telles connaissances, souvent acquises dans des expériences de la vie quotidienne, peuvent être introduites, utilisées et interrogées du point de vue artistique.

Forme fermée et forme ouverte correspondent à deux conceptions de la forme : l'une renvoie à la notion de contour ou de plein, l'autre à la notion de structure dans laquelle les éléments ne sont pas nécessairement liés.

En 6e, ces deux conceptions seront abordées dans différents domaines d'expression. L'approche sera facilitée par les observations que peuvent faire les élèves dans leurs propres productions, particulièrement en volume.

La notion de forme la plus courante pour les élèves reste celle de la sculpture traditionnelle, c'est-à-dire une forme homogène dégagée d'un bloc. L'art moderne a apporté une autre conception de la forme, dans laquelle l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur s'interpénètrent. Dans ce cas les éléments constitutifs de l'œuvre ne sont pas nécessairement concrètement liés. Cette même question se retrouve s'il s'agit de dessin avec la notion de contour ou absence de contour.

L'objectif est de travailler ces deux conceptions pour faciliter l'accès non seulement à des œuvres de l'art contemporain mais à une compréhension générale de l'art. C'est dans cette perspective que le professeur commencera en 6e à s'attacher aux notions de **contour**, de **limite**, d'**enveloppe**, de **passage**, de **transition**, de **vide**, de **plein**, d'**intérieur**, d'**extérieur**.

C. La couleur

« La couleur : distinction entre peindre et colorier. Le ton local et la couleur au-delà de son rôle d'identification .»

Proposer dans le programme de la classe de 6e de faire comprendre la différence entre peindre et colorier d'une part, et de faire dépasser la conception usuelle de la couleur quant à son rôle d'identification d'autre part, se fonde sur les connaissances et les habitudes des élèves de cet âge.

L'utilisation de la couleur est souvent liée pour eux au remplissage de surface selon des règles implicites concernant l'apparence finale de la surface et des bords, et d'autres règles implicites sur le choix des couleurs pour signifier tel objet ou tel sentiment. Il s'agit donc de les aider à aller au-delà de cette compréhension pour associer le geste et la matière à la notion de couleur et à les ouvrir peu à peu à l'autonomie de la couleur.

Colorier, au sens courant de mettre de la couleur sur une surface, renvoie d'une certaine manière à la soumission de la couleur à la forme qu'elle remplit. La couleur est alors travaillée en aplat, visant à donner à la surface un aspect uni et homogène. Sa valeur expressive est recherchée au delà de son rôle d'identification. La démarche qui se fonde sur la couleur peut aller jusqu'à une conception de la couleur dans son autonomie.

Le ton local, dont les définitions varient d'un dictionnaire à l'autre, renvoie à la couleur propre des objets, en dehors de toute altération ou transformation apparente due à la lumière ou aux reflets d'autres objets proches (ton local altéré). Le travail de cette notion avec de jeunes élèves est une découverte pour eux et constitue une ouverture à la question de la couleur. Sur cette question, les exemples sont familiers à la plupart des enseignants. Ils permettront de montrer comment la couleur déborde d'un strict rôle d'identification ("le ciel est bleu, les toits sont rouge et le tronc d'arbre est marron"). Sur ce point, la peinture des XIX^e et XX^e siècles offre des exemples abondants et les œuvres sur lesquelles construire les questions sont nombreuses.

Faire découvrir la couleur au delà de son rôle d'identification rejoint le travail sur la notion d'écart. Les écarts dans l'utilisation de la couleur sont ce qui la différencie du ton local. Les écarts, fortuits ou délibérés, confèrent à la couleur des fonctions (fonction expressive, fonction spatiale, fonction esthétique, fonction symbolique) que la pratique permet de mettre en évidence.

D. L'image

« L'image : les questions se rapportant à l'image sont posées à partir des réalisations des élèves et des reproductions

d'œuvres d'art venant à l'appui du cours. Le professeur fait "voir" et analyser les images du point de vue spécifique des arts plastiques. »

L'image est abordée dans de nombreuses disciplines. Il ne peut y avoir un enseignement de l'image unique, conduit dans une seule direction. La complémentarité des approches, leurs apports mutuels sont indispensables et notamment l'approche spécifique que peuvent apporter les arts plastiques.

L'opinion la plus courante est que l'image se lit, qu'il suffit d'avoir les bonnes clés pour entrer dans l'image et la comprendre. Or, la préoccupation des arts plastiques est qu'aucune lecture n'épuise le visible. L'élève est invité à voir, à voir et à nommer ce que l'on voit, voir et explorer ce qui est à voir, sans suivre des cheminements établis par avance et passe-partout, souvent artificiels.

L'image ne constitue pas un programme à l'intérieur du programme. Le professeur garde en mémoire que l'élève de 6e a déjà une culture de l'image par la télévision, par la bande dessinée, par la publicité. L'objectif est de relativiser ces bribes de connaissance, de permettre d'établir des distinctions entre différentes sortes d'images.

L'image est à prendre au sens large. Le professeur ne se limite pas à l'image publicitaire. Il aborde des formes différentes (image fixe, mobile, cinématographique, télévisuelle...), en créant à chaque fois les conditions de parole et d'échange pour les élèves. Prioritairement, il présente des références artistiques.

Le professeur aide les observations, suscite les questions sur les éléments en présence dans telle ou telle image. En procédant par apports successifs, tout au long de l'année, il attire l'attention des élèves sur la nature de l'image, sur le médium, sur le format, la forme du support, l'occupation de l'espace, l'espace de représentation. Il s'attache à mettre en évidence les relations entre ce qui est à l'œuvre dans l'image et ce que l'élève y voit, compte-tenu de sa propre expérience et de sa pratique en arts plastiques. De plus, lorsque l'image étudiée le rend nécessaire, le professeur replace les significations dans le contexte de l'époque.

VII - Les œuvres présentées

« Acquisition de repères à partir d'œuvres »

Tout au long de sa scolarité l'élève construit des repères dans la relation qu'il établit avec les références artistiques de toutes les époques. La présentation d'œuvres aux élèves est de la responsabilité du professeur. Il peut s'agir de reproductions, ou d'originaux présentés lors de visites de collections ou d'expositions. Les œuvres présentées ne seront pas trop nombreuses mais choisies très précisément en articulation avec la pratique des élèves. Dans ce choix, le professeur fait attention aux écueils les plus courants : présenter des œuvres selon un rapport formel apparent (extérieur au sens même du travail effectué par l'élève), ou comme illustration thématique, ou encore

utiliser les œuvres comme incitation pour un travail imitatif.

Pour être utiles, les références doivent pouvoir être sollicitées immédiatement : une documentation doit être présente dans la classe. L'élève développe son autonomie dans la consultation de la documentation et le recours aux références artistiques, selon les besoins, et non pas seulement dans une confrontation en fin de parcours.

Le professeur introduit des connaissances (noms, dates, titres) concernant les références utilisées et vérifie que les élèves se les approprient.

Le contact direct avec une œuvre est irremplaçable. Les moyens d'accès aux œuvres sont aujourd'hui nombreux et

complémentaires. Les moyens tels que les CD-Rom, les films vidéo, les photographies (diapositives ou papier) apportent de la souplesse pour élargir les connaissances. Il est important d'attirer l'attention sur les modalités de ce contact avec des reproductions : taille de l'écran en relation avec le nombre des

élèves, qualité colorée des documents projetés, état de conservation des reproductions, sens... Dans la mesure où l'image de reproduction prend le relais de l'œuvre, le professeur veille à ce que sa qualité, c'est-à-dire la fidélité de son rapport à l'œuvre, soit irréprochable.

VIII - 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 des temps de travail 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 d'une classe de 6e, les temps de parole, où toute la classe est regroupée autour de la production pour en dégager des connaissances, n'ont pas intérêt à être longs en durée. Il ne s'agit pas de passer en revue tous les travaux, de les com-

menter, de les corriger mais tout simplement de faire énoncer ce qui est important, de faire pointer par quelques interrogations ce qui renvoie à la question qui était mise en jeu dans cette production. Faire de ce moment un temps dense et le moins pesant possible garantit sa valeur en tant qu'évaluation.

D'autres temps de parole et d'autres modalités de la parole, sans être confondus avec le travail de verbalisation des élèves conduit par le professeur sur la production, peuvent être utilisés selon les circonstances (entretiens individuels, discussion collective, etc.).

Quoi qu'il en soit, le professeur construit des situations d'enseignement dans lesquelles la pratique de l'élève a la plus grande part de la durée de la séance.

Quelques pistes bibliographiques concernant l'enseignement des arts plastiques

– *Arts plastiques au collège - Enseignement en situation d'autonomie* (Ministère de l'éducation nationale, 1987 / Lyon, CRDP, 1988).

– *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Nathan 1994).

– *Éducation et pédagogies* (Sèvres, CIEP, n° 16-1992).

– *Les enseignements et les pratiques artistiques – Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (La Documentation française, 1995).

– *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3e, pratiques et effets* (INRP – Didactique des disciplines – Rapports de recherche 1990, n° 5).