

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique

Service général des Affaires pédagogiques,
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE

HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE TRANSITION

Deuxième et troisième degré

SECTEUR : Arts appliqués

GROUPE : Arts décoratifs

PROGRAMME D'ETUDES DE L'OPTION DE BASE GROUPEE

ARTS

186/2008/248A

AVERTISSEMENT

Le présent programme est d'application, à partir de 2009-2010, dans les deux années des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire technique de transition.

Il abroge et remplace le programme provisoire 186/2002/248A.

Ce programme figure sur RESTODE, serveur pédagogique de l'enseignement organisé par la Communauté française.

Adresse : <http://www.restode.cfwb.be>

Il peut en outre être imprimé au format PDF.

SOMMAIRE

	Pages
AVANT-PROPOS	5
1. CADRE GENERAL	6
2. DES OBJECTIFS GENERAUX DES SECTIONS TECHNIQUES DE TRANSITION « ARTS PLASTIQUES »	7
3. DES COMPETENCES TERMINALES ET DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES	10
3.1. OBJECTIF : FAIRE	10
3.2. OBJECTIF : REGARDER	12
3.3. OBJECTIF : S'EXPRIMER	13
3.4. OBJECTIF : CONNAITRE	14
3.5. OBJECTIF : APPRECIER	15
4. DES ARTICULATIONS METHODOLOGIQUES GENERALES ..	17
4.1. CONCEPTION SPIRALAIRE	17
4.2. DE L'ENSEIGNEMENT PAR COMPETENCES	19
4.3. DES ARTICULATIONS METHODOLOGIQUES	21
4.3.1. Varier les situations d'enseignement	21
4.3.2. La problématisation	22
4.3.3. Entre contraintes et libertés	23
4.3.4. Créativité et production divergente	23
4.3.5. Isoler, reproduire, transformer, associer	24
4.3.6. L'expérimentation	25
4.3.7. L'individualisation	27
4.3.8. L'accomplissement de la personne	29
4.3.9. La verbalisation	30
4.3.10. Les rencontres avec l'art	30
5. DU DESSIN D'APRES NATURE	31
5.1. REPENSER LE COURS DE DESSIN	31
5.1.1. Le rôle du regard	33
5.1.2. Le rôle de l'écriture	34
5.1.3. Le rôle de l'intelligence	34
5.1.4. L'éclosion progressive de la personnalité	35
5.2. DES COMPETENCES AU DEUXIEME DEGRE	35
5.2.1. Représentation de corps géométriques simples	36
5.2.2. Représentation d'objets dérivés isolés	36

5.2.3. Représentation d'objets groupés.....	36
5.2.4. Représentation de la figure et du corps.....	37
5.3. DES COMPETENCES AU TROISIEME DEGRE.....	37
5.4. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE.....	37
6. DES FORMES, COULEURS ET MATIERES.....	40
6.1. AU DEUXIEME DEGRE.....	40
6.1.1. Notions générales relatives à la composition.....	41
6.1.2. Notions se rapportant au dispositif plastique.....	41
6.1.3. Notions se rapportant à l'acte instaurateur.....	43
6.1.4. Notions se rapportant au sens de l'œuvre.....	44
6.1.5. De la mise en œuvre.....	45
6.2. AU TROISIEME DEGRE.....	48
6.2.1. Le travail par propositions-incitations.....	48
6.2.2. Les opérations rhétoriques.....	51
6.3. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE.....	55
7. DE L'HISTOIRE DE L'ART ET DE L'ANALYSE ESTHETIQUE.....	58
7.1. L'HISTOIRE DE L'ART.....	59
7.1.1. La méthodologie.....	60
7.1.2. Les matières au deuxième degré.....	62
7.1.3. Les contenus au troisième degré.....	64
7.2. L'ANALYSE ESTHETIQUE.....	65
7.2.1. Esprit du cours : la pensée esthétique.....	65
7.2.2. La méthodologie.....	66
7.2.3. Les thèmes au deuxième degré.....	67
7.2.4. Les thèmes au troisième degré.....	68
7.3. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE.....	70
8. DU DESSIN SCIENTIFIQUE ET DE LA REPRESENTATION CODIFIEE.....	75
8.1. DES OBJECTIFS GENERAUX.....	75
8.2. DE LA METHODOLOGIE – IMPERATIFS PARTICULIERS.....	75
8.3. DES CONTENUS AU DEUXIEME DEGRE.....	78
8.3.1. Constructions géométriques.....	78
8.3.2. Dessin technique.....	78
8.3.3. Les autres systèmes de représentation.....	78
8.4. DES CONTENUS AU TROISIEME DEGRE.....	79
8.4.1. Projections orthogonales.....	79
8.4.2. Les autres systèmes de représentation.....	79

8.5. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE.....	80
9. DE L'EVALUATION.....	81
9.1. OBJET, DIFFICULTES ET ENJEUX DE L'EVALUATION.....	81
9.1.1. Objet.....	81
9.1.2. Difficultés.....	81
9.1.3. Enjeux.....	82
9.2. CONTENU DE L'EVALUATION.....	82
9.3. INDICATEURS D'EVALUATION.....	83
9.3.1. Question posée et performance.....	83
9.3.2. Des acquis cognitifs et méthodologiques.....	83
9.3.3. La posture comme indicateur de changement d'attitude.....	83
9.4. COMMENT L'EVALUATION ?.....	84
9.5. ENSEIGNER PAR L'EVALUATION.....	84
9.6. EVALUATIONS SOMMATIVE ET FORMATIVE.....	85
9.6.1. L'évaluation sommative.....	85
9.6.2. L'évaluation formative.....	85
10. DES MOYENS.....	86
10.1. LA CLASSE.....	86
10.2. L'ORGANISATION.....	87
10.3. L'USAGE DES TECHNIQUES.....	88
11. DES DERIVES.....	89
11.1. LES « DONNEURS DE SUJETS ».....	89
11.2. L'ENSEIGNEMENT NOTIONNEL.....	89
11.3. LES METHODES PROGRAMMEES.....	90
11.4. A LA MANIERE DE.....	92
11.5. LE DESSIN D'ESPRIT SCOLAIRE.....	92
11.6. LE LEURRE DES TRAVAUX DE BRAVOURE.....	92
12. ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE.....	93

AVANT-PROPOS

Le présent programme définit les objectifs et propose des indications méthodologiques et des situations d'apprentissage pour l'option groupée « arts » organisable aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire technique de transition.

Il s'inscrit dans les perspectives d'un enseignement axé sur l'acquisition de compétences et, en particulier, sur celles qui ont été adoptées par le Conseil général ici reprises au chapitre 3.

La grille-horaire exprimée en nombre d'heures hebdomadaires est la suivante :

COURS	3ème	4ème	5ème	6ème
Dessin d'après nature	2	2	2	2
Formes - couleurs	5	5	5	5
Histoire de l'art - analyse esthétique	2	2	2	2
Dessin scientifique et techniques de représentation codifiée	1	1	1	1
Total	10	10	10	10

L'option de transition « Arts » conduit naturellement les élèves à poursuivre des études supérieures orientées sur l'éventail très large des arts plastiques (architecture, design, ameublement, mobilier-agencement, infographie, art d'expression [peinture, sculpture, gravure, céramique, etc.] et de communication visuelle [graphisme, publicité, etc...], photographie, cinéma, scénographie, restauration, stylisme, régentat en arts plastiques, ergothérapie, etc...).

Il ne faut toutefois pas oublier qu'une telle option qui maintient un gros volume de cours à caractère général autorise **l'accès à tout autre orientation**. Ceci a pour conséquence que l'exercice et la maîtrise des compétences s'inscrivent dans le contexte de la **transversalité** et de **l'adaptabilité**. Il paraît donc nécessaire d'insister dès le départ. Tout au long de ce document, il sera question d'apprendre **à réfléchir, à poser des problèmes et à structurer des solutions** au travers d'une pratique des arts plastiques ainsi que d'en approcher le langage davantage que de maîtriser des savoir-faire et des techniques.

Cette ambition - qui est celle de la **réflexivité** et de **l'autonomie** - implique des objectifs, des contenus et des méthodes très différents de ceux qui ont cours dans les sections parallèles de qualification. Les enseignants veilleront à ne pas penser leurs cours de la même manière et, dès lors, à en différencier nettement leur action.

1. CADRE GENERAL

L'école ne peut être inféodée à la multitude des demandes individuelles qu'elle est condamnée à ne jamais pouvoir exaucer. Sa mission ne peut se définir qu'en référence à un principe supérieur qui dépasse la seule coalition et suppose une véritable adhésion collective. Cette mission consiste à restaurer l'acte fondateur de l'ordre démocratique, à refaire inlassablement, avec les jeunes qui lui sont confiés, le geste de Clysthène ordonnant aux tribus athéniennes de sortir de la spirale infernale de la violence, d'apprendre à se parler, à se dégager de la violence primitive et à accéder à la culture et à la civilisation.

Ph. Meirieu et M. Guiraud (L'école ou la guerre civile).

Le présent programme d'éducation plastique s'inscrit dans les perspectives fixées par l'article 6 du décret du 24 juillet 1997 sur les missions de l'école. Celui-ci précise: « *La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :*

- 1. promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*
- 2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*
- 3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*
- 4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »*

Ce programme est par ailleurs élaboré dans l'esprit de l'article 27 § 5 du même décret qui précise :

« *Les programmes d'études proposent des situations d'apprentissages et indiquent des contenus d'apprentissage, qui peuvent être obligatoires ou facultatifs. Ils fournissent des orientations méthodologiques. Les situations et contenus d'apprentissage ainsi que les orientations méthodologiques doivent permettre d'acquérir les compétences et savoirs visés aux articles 25 et 26. »*

2. DES OBJECTIFS GENERAUX .

***Résumé :** L'option de base groupée « Arts » organisée aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire technique de transition vise des objectifs de formation consistant avant tout à apprendre à penser au travers des activités plastiques. Elle se différencie ainsi des sections de qualification qui privilégient les savoir-faire.*

L'expression « arts plastiques » est tension entre une matière qui résiste et un désir qui cherche à lui donner forme et sens. Elle tire la pratique des arts non pas vers un résultat comme aboutissement d'un processus, mais vers le processus lui-même (dont le résultat n'est que la trace), processus par lequel ce n'est pas seulement un objet qui prend forme mais surtout un individu qui se forme.

Claude Roux (L'enseignement de l'art)

L'option groupée « Arts » organisée aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement technique de transition répond avant tout à des objectifs de développement général de la sensibilité, de l'intelligence et de la formation culturelle artistique.

Fondée sur des pratiques et s'efforçant d'en favoriser l'intérêt, elle privilégie **l'ouverture à la diversité des expressions, des œuvres et des cultures**. Cette option ne spéculé pas sur un enfermement dans le monde de l'art qui préparerait nécessairement à une carrière artistique ou apparentée. Elle considère de manière plus simple que les arts plastiques constituent un terrain favorable à l'éclosion d'un individu équilibré, curieux, souple dans ses approches, créatif dans le sens le plus transversal du terme, capable enfin d'établir des rapports nouveaux entre le monde et les hommes. Dans cet esprit, il sera informé des démarches de son temps autant que son esprit sera disponible face aux questions posées par la modernité.

Un tel objectif ne saurait être confondu avec celui qui est poursuivi dans les sections de qualification en Arts plastiques, même si celles-ci jouent souvent aussi un rôle de transition vers certaines formes d'enseignement supérieur. Ces dernières sections, en effet, ne s'adressent d'abord pas au même public. Leur volume-horaire n'est en rien comparable. Elles mettent en avant les apprentissages et les savoir-faire techniques qui s'intéressent davantage à l'exécution, aux objectifs de maîtrise et aux résultats qu'aux **démarches**. Leur finalité - même si elle n'est pas souvent concrétisée immédiatement - consiste à former ou à jeter les bases de la formation des professionnels des arts appliqués. Ceci n'a rien de péjoratif : il s'agit simplement d'un autre positionnement, d'une autre approche de l'activité artistique.

Tout en étant concernées par les mêmes domaines des arts de l'espace (peinture, sculpture, architecture, photographie, nouveaux modes de production des images) et des formes non verbales (nouvelles attitudes artistiques, par exemple), les sections de transition visent essentiellement au plan disciplinaire

- les **capacités créatives** et les objectifs **d'expression personnelle** ;
- la **mise en relation** de la perception, de la réflexion et de l'action ;
- la prise en compte de ce qui, dans l'art est facteur de **renouvellement** des

formes et de la pensée, de **questionnement** dynamique par rapport au sens, de richesse, enfin, en matière de compréhension et de la tolérance à l'égard de la diversité des points de vue ;

- la constitution d'une **culture artistique** fondée sur des repères essentiels appréhendés dans leurs relations avec le contexte historique, politique, philosophique, économique et social ;
- la capacité de s'intéresser aux **signes que l'art entretient avec son époque** ;
- la formation de **l'esprit critique** appliqué, en particulier, aux productions plastiques.

Dans la perspective d'un enseignement général ouvert, les arts plastiques visent par ailleurs à créer des liens avec d'autres formes d'art et avec d'autres disciplines.

3. DES COMPETENCES TERMINALES ET DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES

Résumé : *En suivant la procédure prévue par le décret-missions, le Législateur a déterminé un ensemble de compétences que, de manière incontournable, les différents réseaux d'enseignement doivent assurer. Le présent programme concrétise ces intentions en les assortissant d'une stratégie méthodologique. Certaines compétences doivent faire l'objet d'une attention permanente qu'on n'imagine pas citer à tout instant dans le corps même d'un programme. Ceci justifie le rappel des compétences terminales adoptées que tout enseignant est invité à ne pas perdre de vue.*

A partir de quel moment peut-on affirmer qu'un élève a acquis un esprit critique ?

V. et G. de Landsheere (L'éducation et la formation p.66)

Serait-ce cette connotation éminemment subversive de l'art qui l'aurait évacué de l'école, plus encline à délivrer des certitudes qu'à faire naître des interrogations pourtant salutaires ? L'art et la culture sont pourtant la propriété de chaque citoyen. Le bénéfice le plus important qu'il en retirera ne sera pas nécessairement le développement de ce que l'on peut communément appeler « le goût », surtout l'éveil de l'esprit critique et d'une liberté de pensée qui lui permettront de façonner l'avenir.

Bernard Dekaise.

L'inventaire des compétences terminales que l'on trouvera ci-après s'articule autour de cinq grands objectifs : **faire, regarder, s'exprimer, connaître et apprécier** dont la succession n'implique aucune hiérarchie ou chronologie. Ceux-ci mobilisent à des degrés divers **les sens, l'esprit et le sentiment**.

Les compétences disciplinaires visent aussi à favoriser l'émergence de la pensée transversale. Devant contribuer à l'éducation globale de l'individu, chaque compétence travaillée à un cours apparaît souvent transversale au sein des cours constituant l'option de base groupée de transition. La transversalité est donc déjà au cœur des constituants de l'OBG.

Ainsi, par exemple, « *Etablir des rapports plastiques de texture, de proportions, de formes, de volumes, de couleurs, de sons, d'intensité, de mouvement, de lumière... et articuler une production visuelle autour d'une intention formelle structurante* » [C.3], fera-t-il l'objet de développements variés à l'intérieur de plusieurs cours à caractère pratique (Dessin d'après nature, Formes-couleurs-matières,). De même, cela fera l'objet d'une réflexion théorique à l'intérieur de cours tels que ceux d'histoire de l'art et d'analyse esthétique. On voit donc qu'un tel objectif **traverse les différentes activités**. Si la présentation initiale des compétences terminales en forme de tableau n'a pas de caractère opérationnel direct, elle offre, par contre, le grand intérêt de **relier en leur donnant du sens les programmes particuliers autour des grandes options communes**.

Dans une perspective qui privilégie les compétences définies comme « *une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* », on ne saurait assez inviter l'enseignant(e) à s'y référer autant qu'au programme particulier de chaque cours. Dans cet esprit l'énoncé de ces compétences s'accompagnera souvent d'une référence chiffrée qui devrait aider à y retourner. On comprendra cependant que ce renvoi ne puisse être systématique, en particulier **là où il recouvrirait une préoccupation constante** ou à saisir fortuitement (ex. **C.15**). Une philosophie générale de la formation devrait ainsi être mieux perçue de même que devrait s'imposer l'idée d'une complémentarité des apports des divers intervenants éventuels dans la formation.

3.1. OBJECTIF : FAIRE

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer clairement à l'aide de moyens logiquement appropriés et en y apportant les exigences d'auto-correction. • Pouvoir se dépasser. Exigence personnelle de s'approprier des moyens d'expression et de les utiliser avec aisance. • Relier les éléments d'un problème et structurer sa pensée. • Témoigner du sens de la nuance et de sensibilité. • Expérimenter et développer l'aptitude à la réflexion avant, pendant et/ou après l'action. 	<ul style="list-style-type: none"> • C.1. : Exprimer des formes simples ou des combinaisons de formes simples selon les conventions d'un système de représentation logique et adéquat. • C.2. : Comme un musicien « fait ses gammes », assurer une relative aisance graphique au travers des pratiques classiques du croquis, de la mise en page et de la mise au net • C.3. : Etablir des rapports plastiques de proportions, de lignes, de formes, de volumes, de couleurs, de texture, de sons, d'intensité, de mouvement, de lumière, etc...) et articuler une production visuelle autour d'une intention formelle structurante. • C.4. : Nuancer ses partis-pris formels ou expressifs. • C.5. : Connaître pour les avoir expérimentés, les possibilités, les limites et la diversité des supports (divers papiers par ex.), des outils (plumes, calames, crayons, pastels, etc...) et des techniques (non seulement la peinture, mais le collage, les procédés d'impression

<ul style="list-style-type: none"> • Structurer logiquement sa pensée dans le codage et le décodage de l'expression et de la communication. • Faire preuve d'invention et de créativité. • S'adapter aux circonstances, composer avec elles et respecter des contraintes. Faire preuve de créativité au travers de disciplines et de contraintes voulues ou non. • S'engager et s'intégrer dans un projet, une décision collégiale ou un travail collectif. Travailler en équipe. Pratiquer la tolérance et accepter l'autre. Mener à bien une entreprise commune même si elle n'agrée pas complètement la personne. • Manifester de l'intérêt et de la curiosité pour le renouvellement. 	<p>et de communication, le volume, etc...) en les considérant comme des lieux de recherche et d'affirmation de soi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • C.6. : Mettre en corrélation penser-dire-écrire-faire (dans le sens de produire dans un champ d'application artistique), articuler ainsi la forme et le contenu, le geste et le sens, l'outil et la pensée, l'œuvre et le soi. • C.7. : Etre capable de détourner un objet ou une image du sens convenu pour lequel il a été fait et se l'approprier en lui donnant un sens nouveau, inattendu et signifiant. • C.8. : Prendre en compte des contraintes externes (cadre, économie des moyens, conventions, consignes, impératifs d'illustration, délais, etc...) ou internes (logique des techniques, volonté personnelle de style ou d'expression) dans la structuration du travail plastique. • C.9. : Participer à un projet collectif ou multidisciplinaire en y apportant son savoir-faire et en se pliant à la discipline qu'impose l'unité globale d'expression ou d'intention qui la justifie. • C.10. : Développer une curiosité et une appétence pour les moyens contemporains d'expression.
--	--

3.2. OBJECTIF : REGARDER

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et tresser des relations. Distinguer ainsi vision objective et subjective. • Structurer l'observation. • Dégager le sens. • Nourrir la mémoire. • Aborder le monde dans la complémentarité des sens. • Séparer l'objectif du subjectif dans la perception. 	<ul style="list-style-type: none"> • C.11. : Etablir des rapports de grandeur, de position, de correspondance, de rythme, de proportions, de caractère, de couleurs, etc. entre les éléments observés de manière <ul style="list-style-type: none"> • soit à les restituer, si telle est l'intention; • soit à mesurer l'écart pris avec la réalité si la volonté d'expression prend le pas. • C.12. : Porter attention à la structure qui sous-tend la forme naturelle. • C.13. : Interpréter l'œuvre plastique comme système de signes dont il convient d'objectiver les relations. • C.14. : Observer dans la perspective de mettre formes et rapports de formes en mémoire afin de pouvoir les restituer en leur absence ou de pouvoir les visualiser intérieurement. • C.15. : Accéder et exprimer la dimension sensible autre qu'oculaire (le doux, le flasque, le gluant, le velu, le piquant, l'agressif, le massif, le dur, le résistant, etc...). • C.16. : Distinguer ce qui relève de la dénotation et de la connotation dans l'approche d'une image ou d'un document pour asseoir l'analyse sur des éléments aussi objectivement reconnus que possible.

<ul style="list-style-type: none"> Analyser, synthétiser et globaliser les données sensibles de la perception. 	<ul style="list-style-type: none"> C.17. : Percevoir les récurrences formelles qui caractérisent le style d'un artiste ou d'une époque.
---	---

3.3. OBJECTIF : S'EXPRIMER

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
<ul style="list-style-type: none"> Affirmer sa personnalité. Structurer l'imagination créatrice. Opérer des transferts et déplacer le point de vue. S'adapter et faire son profit de tout. Se montrer créatif et disponible au changement. Confronter ses démarches et ses expériences à celles de l'autre dans le respect réciproque et la tolérance. 	<ul style="list-style-type: none"> C.18. : Conférer à l'activité plastique le statut de lieu d'écart par rapport à la norme, marquant ainsi la puissance créatrice de l'individu responsable s'identifiant à une création personnelle et « s'écrivant » à travers elle. C.19. : Dégager des clefs pratiques constituant autant d'outils favorisant la créativité (transformer, associer, modifier, transférer, etc...) et développant l'imagination. C.20. : Transposer dans un autre registre ou dans une autre technique, déplacer dans un autre domaine de l'expression une première expérience formelle. C.21. : Tirer profit des hasards, convertir les erreurs, subvertir les logiques, utiliser l'inattendu et détourner les choses de leurs fonctions habituelles. C.22. : Exprimer son appréciation sur une œuvre, justifier ses goûts et dégager l'intérêt relatif d'une démarche plastique.

3.4. OBJECTIF : CONNAITRE

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à observer, comparer, analyser et conceptualiser. • Relier les phénomènes dans leur contemporanéité. Opérer des synthèses. Etablir les connexions interdisciplinaires. • Inscrire les phénomènes dans la mesure du temps et de l'espace. • Relier les expressions entre elles pour en dégager le sens. • Exprimer sa pensée clairement pour communiquer. Apprendre à argumenter. • Apprendre à apprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> • C.23. : Dégager les caractères stylistiques d'une écriture, d'une époque ou d'un style. • C.24. : Relier l'apparition ou la résurgence des formes à leur contexte historique, sociologique, psychologique, philosophique. Montrer comment elles s'y inscrivent, où et en quoi elles sont en rupture. Analyser l'interaction dynamique entre ces différentes composantes et montrer en quoi l'artiste forge, définit, voire remet en question les valeurs et la sensibilité de la culture de telle ou telle société. • C.25. : Décrire l'enchaînement et l'évolution de la vie des formes. • C.26. : Comparer les œuvres du présent et du passé, dégager des correspondances et les convergences fortuites, déceler les influences, apprécier l'impact d'une œuvre à court et à long terme, prendre conscience des ruptures, donner du sens. • C.27. : Tout en proscrivant le jargon, user d'un vocabulaire précis, nuancé et spécifique à l'égard des techniques employées. Préciser de cette façon la richesse de l'œuvre analysée. • C.28. : Apprendre à apprendre l'histoire de l'art (usage des encyclopédies, des bibliothèques, des tables des matières, des corrélatifs, des cédéroms, d'Internet, etc...).

<ul style="list-style-type: none"> • Puiser l'information à la source et l'utiliser avec rigueur. Mesurer l'écart entre production et reproduction. 	<ul style="list-style-type: none"> • C.29. : Favoriser la fréquentation directe des œuvres en galerie et au musée afin de les connaître dans leurs vraies dimensions spatiales et sensibles.
--	--

3.5. OBJECTIF : APPRECIER

COMPETENCES TRANSVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
<ul style="list-style-type: none"> • Argumenter et relativiser le jugement. 	<ul style="list-style-type: none"> • C.30. : Construire le jugement éclairé en structurant la pensée critique (tant vis-à-vis de ses propres réalisations que de celles des autres) et permettre d'échanger ses raisons d'aimer en argumentant <ul style="list-style-type: none"> a) au regard de la représentation elle-même (logique représentative, conformité relative au modèle, réalité perçue ou vécue) ; b) au regard du « quotient » créateur (puissance transformatrice ou créatrice, originalité de l'apport...) ; c) au regard de la clarté de la communication et/ou des possibilités connotatives (ouverture ou fermeture du sens) ; d) au regard de l'existence plastique de l'œuvre (espace, composition, mise en page, rythme, tension, formes, valeur, couleurs, textures, proportions, lumières, échelle, etc.) mais aussi dans le rapport de la forme et du contenu ; e) au regard de sa lisibilité et de son intelligibilité ; f) au regard de la norme et du hors-norme des codes esthétiques.

<ul style="list-style-type: none"> • Relier l'œuvre à son contexte. • Respect de l'héritage et volonté de le conserver pour les générations futures. • Percevoir et respecter l'autre dans sa spécificité et pour ce qu'il est de mieux. Se dégager des préjugés. Dégager le sens second d'un message. • S'ouvrir avec tolérance à la diversité culturelle. Se mesurer par rapport à elle. • Ouvrir au monde d'aujourd'hui. • S'ouvrir au changement. 	<ul style="list-style-type: none"> • C.31. : Enrichir son jugement esthétique par l'éclairage de connaissances pertinentes du contexte d'émergence de l'œuvre. • C.32. : Apprécier la richesse de ses racines et de son identité culturelle. Imposer le respect naturel et la valorisation du patrimoine. • C.33. : Reconnaître l'autre dans la spécificité de son langage et de ce qu'il est en lisant les productions plastiques comme projection de l'imaginaire et rencontre de l'inconscient, du fond culturel, des pulsions, des souvenirs, de la créativité, du savoir-faire et des connaissances. • C.34. : Approcher les arts issus d'autres cultures et milieux sociaux ou religieux. Dégager des relations avec les différentes valeurs, traditions et idéologies. • C.35. : S'ouvrir aux expériences esthétiques contemporaines de manière à les intégrer dans sa culture et ses intérêts. • C.37. : Gérer ses choix culturels par confrontation et décodage des moyens de communication actuels (affiche, T.V., radio, cinéma, expositions, spots publicitaires, internet) en les considérant comme formes.
---	--

4. DES ARTICULATIONS METHODOLOGIQUES GENERALES

Résumé : *L'accent étant mis sur l'adaptabilité des individus et, dès lors, sur l'acquisition de compétences transversales et disciplinaires reconnues, il faut fixer la méthode.*

Au contraire de beaucoup de disciplines qui additionnent des savoirs, les arts plastiques mobilisent dès le départ l'ensemble des structures formelles et expressives qui les concernent. Leur enseignement se construit par approfondissement spiralaire des mêmes notions.

Le présent chapitre montre comment l'acte plastique prend du sens et en déduit logiquement une série de propositions didactiques articulées. Celles-ci sont axées sur des situations-problèmes, sur l'expérimentation et sur l'usage d'une pédagogie différenciée.

Le « mieux formé » au sens de conforme à un idéal sera celui qui donnera l'impression d'être le « moins formé » au sens de conforme à un modèle.

D. Hameline (Les objectifs pédagogiques).

En fait, les connaissances indispensables à fournir aux élèves ne sont que des « matières à pensée » pour faire sentir la passion de la recherche et de la découverte, pour allumer des étincelles de questionnement, pour donner l'envie d'entreprendre l'aventure fabuleuse du savoir.

*Pol Dupont (Carte blanche du « Soir »
18.09.00)*

Le programme tiré des socles de compétences a, pour le premier degré, mis en lumière un certain nombre d'objectifs qui restent pertinents pour les cycles central et terminal de l'enseignement secondaire de transition, voire pour l'enseignement supérieur. Ils se moduleront, bien entendu, en fonction des acquis, de la maturité relative et des intérêts des élèves. On ne saurait toutefois trop recommander aux professeurs des 2^{ème} et 3^{ème} degrés de se référer au programme du premier degré pour en approfondir correctement l'esprit.

Le présent chapitre apparaîtra quelque peu redondant par rapport à beaucoup d'idées davantage développées au sein de ce dernier. Il est cependant apparu indispensable de rappeler quelques notions pédagogiques qui doivent sous-tendre l'enseignement des arts plastiques en section de transition.

4.1. CONCEPTION SPIRALAIRE

Le caractère **spiralaire** de l'enseignement des arts plastiques, par opposition aux apprentissages linéaires impliquant davantage la maîtrise de compétences **successives**, interdit d'imaginer qu'on puisse table sur des acquis complets et toujours sûrs. On n'y peut, une fois pour toutes, considérer que les élèves possèdent à suffisance et de manière exhaustive les notions ayant été abordées, comprises et éventuellement intégrées à leur démarche.

Les points suivants doivent-ils être considérés comme évidents pour tout praticien :

- Le fait, à un moment ou à un autre, d'avoir enseigné les éléments de la perspective d'observation et de les avoir appliqués systématiquement et plus ou moins correctement à des volumes simples n'implique **ni une compréhension ni une maîtrise définitive**.

Comme souvent dans l'enseignement, il faudra sans cesse revenir sur les principes de base et sur les données de la perception afin d'y confronter les essais. Les réussites ne sont jamais garanties.

- Le but à atteindre est que l'élève comprenne que toute notion enseignée **ouvre des questions** que les démarches, recherches et œuvres renouvellent constamment. Entre autres conséquences, ceci signifie qu'il ne saurait y avoir de pertinence à épuiser un problème ou à assimiler toutes les connaissances disponibles sur chaque notion. Au-delà des incitations générales, on devra procéder à des choix particuliers sur les questions qu'il pose.

L'essentiel reste donc de **travailler la réflexion** concomitamment aux notions enseignées et aux conquêtes progressives des savoir-faire.

- Le fait, par exemple, d'avoir dégagé et fait comprendre les notions d'espace et de mise en page ne signifie pas que l'élève y songera spontanément lors d'une autre leçon ou à l'intérieur d'un autre cours. De même, constatera-t-on qu'il n'est pas nécessairement capable d'aborder le problème dans toute sa complexité formelle et que les relations de l'organisation de l'espace et de l'expression ne sont pas nécessairement perçues.

La « notion » *supposée acquise* doit donc être **travaillée et approfondie**.

Il est vain de croire - et abusif d'affirmer ou de réclamer - **qu'on puisse à ce sujet comme dans beaucoup d'autres quantifier, stratifier les acquis par niveaux et certifier la maîtrise des performances à atteindre**.

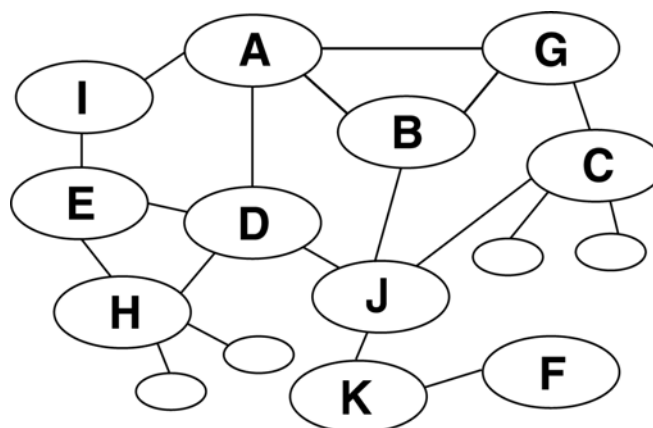
Une telle remarque justifie un certain nombre de difficultés que le présent programme ne prétend pas lever.

Elles touchent notamment

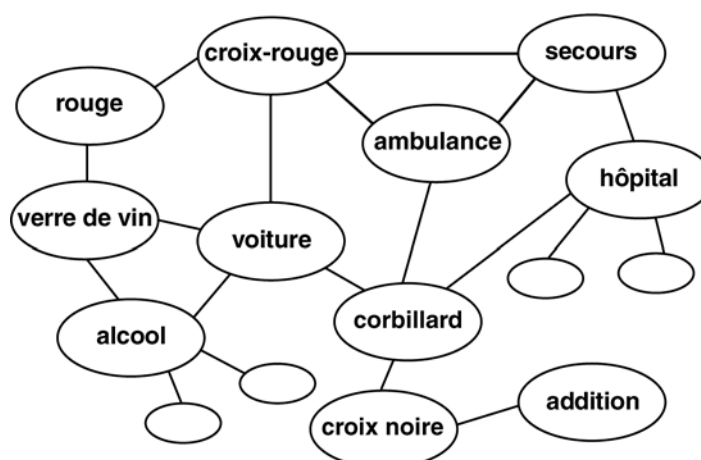
- à la définition précise des matières à travailler au cycle central et au cycle terminal ;
 - aux difficultés de mesurer les étapes d'un savoir en construction qui n'empile pas les connaissances les unes après les autres ;
 - à la définition des *seuils* de compétence qui devraient permettre l'évaluation et la certification en fin d'année et à tout le moins à la fin de chaque cycle.
- En termes de *maîtrise*, l'expérimentation n'a évidemment aucun sens. Elle est, par exemple, le fait de toute une vie pour Picasso qui expérimente sans cesse pour accroître sa maîtrise...
L'attitude contraire a pour corollaire de figer facilement les acquis en formules avec les conséquences que l'on peut craindre au plan de l'expression. Un artiste trop vite satisfait de sa virtuosité s'y enferme volontiers. Il faut donc **se défier de compétences circonscrites et épuisées, épuisées parce que circonscrites**.

4.2. DE L'ENSEIGNEMENT PAR COMPETENCES

Le modèle ci-après est inspiré de celui que Jean Delire avec la collaboration de Jacques Lempereur a développé pour justifier des démarches pédagogiques appliquées à Internet (Cf. : Internet pour enseigner - Ed. Labor, Bruxelles 1999). Il permet de bien comprendre comment fonctionne une compétence.



Nos connaissances et nos savoirs sont enregistrés par la mémoire qui les range « quelque part ». Ainsi, les objets A, B, C, D, E, F, G, H, I, J et K figurant sur le schéma ci-dessus pourraient-ils respectivement signifier Croix-Rouge, ambulance, hôpital, voiture, verre de vin, addition, secours, alcool, couleur rouge, corbillard et croix noire. Le modèle devient alors :



Le Hollandais C. Van Rij, dans sa célèbre affiche de prévention routière fait appel à des signes élémentaires désignant des objets stockés dans sa mémoire.



Il a utilisé le signe + parce que celui-ci établit un lien associatif entre le fait de conduire et l'influence de l'alcool. Il fait implicitement état d'un savoir qui lui vient de son expérience. Ce faisant, il établit un lien causal entre l'ivresse au volant et le corbillard. Le verre de vin est l'élément qui déplace les signes et

engendre le sens. A noter que Van Rij aurait pu créer une autre combinaison articulant la forme et le sens. Il lui aurait suffi, en effet, de substituer une croix rouge à la croix noire pour que le « corbillard » devienne « ambulance ». La forme du message n'aurait guère été affectée en terme de beauté née de l'économie des moyens (ceux-ci étant déjà exemplairement dérisoires et contractés) et d'implication du spectateur (celui-ci doit reconstruire l'opération mentale). Elle aurait gardé une part essentielle de son sens mais y aurait perdu en force.

Tout cela paraît très simple *a posteriori*.

Contrairement à des connaissances constituées par des objets sans liens entre eux, un tel modèle de communication témoigne d'un **réseau architecturé de connexions logiques délivrant du sens**.

La construction graphique d'un tel message (dont le contenu imposé par le commanditaire est préexistant à l'intervention de C. Van Rij) appelle une **suite d'opérations mentales constituant l'acte de création**. Le problème primordial dont la résolution nous enchante n'est donc pas de maîtriser des savoir-faire (ici réduit à rien) mais **d'abord d'établir des liens**. Dans la pratique scolaire, il est important **d'aider les élèves à le faire**.

On arguera qu'on n'a jamais pratiqué autrement. Un thème tel que la « prévention de l'alcoolémie au volant » ou les « campagnes anti-tabac » font depuis longtemps, en effet, partie du musée des sujets de leçons ordinaires. De même, on dira que rien n'a jamais empêché les « bons élèves » d'avoir des idées et d'opérer les constructions plastiques, les arrangements rhétoriques et les articulations sémantiques susceptibles de délivrer un message efficace.

Les *autres* élèves, en échange, - et ils sont nombreux - se trouvent démunis et n'opèrent pas aisément de tels transferts qui concernent tout autant l'intention plastique pure propre aux arts d'expression que l'efficacité et la fluidité de la communication visée dans l'exemple ci-dessus.

Pourquoi, dès lors, accepter la fatalité constituée par les caprices du talent naturel (assorti éventuellement de la conquête des savoir-faire techniques) plutôt que de recourir à un **entraînement mental impliquant l'élève dans une construction plus autonome, plus souple et polyvalente de ses capacités ?**

Il paraît donc important de donner au travail en classe un contenu suffisamment créatif et réflexif pour entraîner la participation active de l'élève. Cet objectif répond à **la construction d'une compétence** puisqu'il vise au travers de problèmes posés à analyser des données, à émettre des hypothèses (et à les vérifier), à rechercher la documentation nécessaire, à établir des rapports conceptuels et des connexions. En fin de compte, ce travail invite à user de recul critique.

Il postule bien entendu aussi l'usage de **techniques d'animation mentale** adaptées et, naturellement, la conquête progressive des savoir-faire. Ceux-ci n'interviennent toutefois **qu'en réponse** à une vraie motivation. Ils **accompagnent** les démarches et **ne s'y substituent pas**.

4.3. DES ARTICULATIONS METHODOLOGIQUES

La plupart des professeurs d'art sont prêts à lutter avec ténacité pour conserver la liberté de décider forme et méthode dans leur enseignement. Puisqu'un de leurs buts est de créer des personnalités divergentes, à l'esprit ouvert, tolérantes, capables de comportement autonome, on doit s'attendre à ce qu'ils demandent que le professeur soit libre d'agir à sa façon. Si toute activité artistique suppose un comportement iconoclaste (c'est à dire qui provoque les croyances et les tournures reconnues), le professeur doit être suffisamment souple et libre pour imaginer des critères appropriés à l'activité de chaque enfant, quelle que soit la part individuelle ou sociale dans la réponse ou le comportement. En créant un espace de référence ouvert pour les secteurs principaux de réflexion éducation artistique, nous souhaitons permettre à n'importe quel professeur de se situer lui-même dans cette structure et aussi d'accepter d'autres personnes d'opinion totalement différente.

Maurice Barrett et Michèle Garant.

L'enseignement des arts plastiques correspond avant tout à une pratique qui relie des démarches, des expériences, des connaissances et des références. Cette démarche associe donc action et réflexion, agir productif et distance critique. Elle ne peut se construire qu'en va-et-vient entre des pensées et des recherches et avec l'aide du professeur dont la connaissance du champ référentiel et les connaissances plastiques et psychologiques doivent être importantes pour catalyser le processus.

Les articulations méthodologiques ayant fait l'objet du chapitre 6 du programme « socles » (1^{er} degré) restent au centre de l'action pédagogique au 2^{ème} et au 3^{ème} degré de transition « Arts ».

En y renvoyant les enseignants, nous rappelons brièvement la stratégie et y introduisons des réflexions spécifiques pour le deuxième et le troisième degré.

4.3.1. Varier les situations d'enseignement

On verra plus loin (voir point 6.2.1.) que l'enseignement moderne des arts plastiques ne recourt plus – ou en tout cas beaucoup moins – à l'exercice d'application qui, par son côté scolaire et relativement programmé, ne met pas l'élève en situation d'autonomie.

Le recours à des **situations-problèmes**, à un enseignement « en proposition », à des procédures d'entraînement mental incitant au déplacement du point de vue et à la créativité (voir par ex. les points 4.3.4 et 4.3.5.), à des projets collectifs, au travail sur l'espace (environnement), sur le corps, sur le détournement de sens des images et objets existants introduisent, par exemple, des ruptures d'approches favorisant l'éclosion de **questions nouvelles**.

L'espace de la classe (disposition des plans de travail, possibilités de déplacement, « coins » réservés à des activités ou à des techniques particulières), les variations de délais, de supports, de matériaux ou d'outils, les consignes inattendues sont autant d'occasions de bousculer des habitudes, de relancer le projet personnel de l'élève et de faire émerger des découvertes.

4.3.2. La problématisation

Au-delà des savoirs notionnels et des apprentissages techniques, **problématiser** l'enseignement des arts plastiques signifie le présenter comme une tâche impliquant questionnement, interrogation sur les moyens à mettre en œuvre, attitude d'éveil face à des solutions nouvelles, multiples ou imprévues.

A l'inverse de la conception usuelle de l'exercice d'application qui suppose la solution préalable (le plus souvent enseignée) et qui privilégie la vérification d'une compréhension et la possession du savoir-faire en découlant, une **pensée questionnante** impose la recherche, la diversification et l'originalité des solutions. Elle implique l'interrogation sur la pertinence de ce qui est proposé et la formulation enfin d'une réflexion sur ce que l'expérience suggère de leçons généralisables.

Au plan pratique, on peut souvent reconnaître cette attitude au fait qu'elle inspire des résultats **diversifiés** répondant aux demandes formulées mais s'éloignant souvent beaucoup du modèle (concret ou mental) constitué par la préparation du professeur.

Quelques exemples comparés devraient aider à comprendre :

Exercices d'application :

Usage de consignes fermées telles que

- les formes et leur fond feront application des notions de contraste des couleurs chaudes et froides ;
- outre l'application des principes perspectifs, la profondeur sera rendue par dégradation progressive des contrastes de valeurs claires et foncées ;
- les divers matériaux sont intégrés les uns aux autres en recourant à un recouvrement unifiant (glacis, patine, décor à la bombe, cirage, etc...).

Questions ouvertes (elles posent un problème sur un champ d'exploration prévisible pour le professeur et appellent réflexion, élaboration et concrétisation d'une solution):

- Formes et fonds étant colorés, on sera soucieux d'assurer la visibilité de ces formes.
- Suggérer une profondeur sur un support plan à l'aide de papiers, d'images ou de procédés de votre choix.
- Une feuille d'aluminium, un papier kraft et la photo d'un magazine veulent réaliser un mariage réussi. Aidez-les à s'entendre.

Questions non posées (le professeur ignore le plus gros des questions qui risquent d'émerger ou non).

- Projet d'affiche pour une pièce de théâtre scolaire.
- Illustrer le thème du carnaval local, les marches de l'Entre-Sambre-et-Meuse, un livre sur l'Afrique noire.

4.3.3. Entre contraintes et libertés

Rien n'est plus inhibant qu'une liberté absolue dont on ne sait que faire. Assumer une contrainte externe (format, nombre de couleurs, économie des moyens, etc...) ou mieux encore choisie par son auteur est non seulement un élément constitutif de la tâche-problème mais une occasion de faire éclater l'imaginaire. De nombreux artistes ont ainsi affirmé que, plus les règles imposées étaient drastiques, plus leurs facultés créatives se trouvaient sollicitées.

On peut ainsi provoquer la réflexion à la condition **d'articuler la difficulté sur l'invention elle-même** plutôt que sur le respect scolaire de la contrainte. Celle-ci ne peut, en effet, déboucher que sur des résultats privés d'âme et de sens.

4.3.4. Créativité et production divergente

L'enseignement des arts plastiques a souvent privilégié la conquête des savoir-faire. S'agissant du dessin, par exemple, il l'a considéré comme une discipline de base dont la maîtrise classique imposait des critères à caractère objectif et démontrable (respect obligé des proportions, sincérité visuelle, maîtrise des règles de la perspective, respect des valeurs du « modèle », etc...).

Cette approche qui s'entourait de justifications d'apparence logique assénées d'un ton péremptoire (« *Picasso a d'abord appris à dessiner classiquement* » ; « *Vous pourrez prendre des libertés avec le modèle quand vous aurez démontré que vous êtes capable de le respecter* ») était relativement confortable. **Confortable** parce que hormis les très réelles difficultés d'observer et de restituer, elles **ne posent pas de problème**. Le résultat visé devait peu ou prou être conforme à ce qui était réclamé et connu au préalable par l'élève. La production était « convergente ». L'évaluation s'opérait sur des critères (re)connus de tous.

On pourrait, de la même manière, montrer que beaucoup d'exercices de composition, de couleur ou de graphisme se sont résumés à des conquêtes techniques progressives non dépourvues de caractère pertinent au plan de l'exécution mais qui ignorent la formation de l'individu créatif.

Or tout démontre que quel que soit le domaine considéré (économique, technique, scientifique, médical et... artistique), **le monde d'aujourd'hui réclame avant tout des capacités novatrices**. Celles-ci ne naissent pas seulement du génie naturel ou de quelque cri d'Archimède aux origines obscures mais certainement d'un **entraînement exigeant** et d'**attitudes** fécondes de l'esprit.

Plus que les problèmes de maîtrise de la main et de l'outil (qui, de toute façon, se poseront mais de manière motivée par le projet), une perspective moderne de l'enseignement des arts plastiques en section de transition impose au professeur le souci prioritaire d'éveiller l'adolescent à une **position intellectuelle de recherche et d'insatisfaction** par rapport aux idées initiales ou reçues.

Futur architecte, peintre, graphiste, plasticien, designer, historien d'art, **il n'aura de cesse dans la vie professionnelle de toujours évoluer, de s'adapter et d'inventer.**

Il faut donc privilégier l'exercice de ces vertus, ce qui postule l'exercice de diverses capacités :

- capacité à **déplacer le point de vue** (au sens propre : dessiner le modèle tel qu'il est observable dans la position différente d'un autre élève dans la classe ; au sens figuré : proposer de photographier « *l'envers du décor* » et non la fête elle-même) ;
- capacité de **transposer** (Ex. : un objet dans une matière qui n'est pas la sienne : une voiture en marbre ou sous forme de masse nuageuse), de **transformer** (Ex. : la tête de taureau de Picasso : selle et guidon de bicyclette ; son singe : tête avec modèle réduit d'automobile), de **recupérer** (Ex. : Tinguely, Kienholz, Mariën, Miro, Dubuffet...) et de **détourner** (Ex. : la *Joconde* mise à toutes les sauces) ;
- capacité de **multiplier les solutions** par des variantes formelles (modifier la mise en page, par exemple) ou par des idées différentes (variation du concept) ;
- capacité d'expérimentation des **moyens et des techniques inconnues et/ou non conventionnelles** ;
- capacité d'**exploiter des hasards** ou à de **reconvertir des erreurs**.

4.3.5. Isoler, reproduire, transformer, associer

Nous renvoyons à nouveau au point 6.1.4. du programme du 1er degré et à l'éventail d'opérations créatrices que ces concepts sont susceptibles de favoriser.

Réservoir de possibilités dont on peut espérer qu'elles ont été beaucoup travaillées par les enseignants au cours de leur formation, les opérations suggérées **n'ont jamais d'intérêt que circonstanciel, en fonction du sens qu'on leur prête et des explorations différenciées qu'elles postulent.**

Faute de constituer à leur tour des recettes figées et satisfaites, il importe de ne pas les présenter comme un ensemble fini de « *solutions ready made* » mais d'en faire découvrir la richesse au départ d'une incitation à caractère général (Ex. : transformer une image ; vous pouvez la plier, la couper, la déchirer, la froisser, la multiplier, etc...)

4.3.6. L'expérimentation

Ici encore, il sera moins question d'enseigner systématiquement une technique que de **placer l'élève en situation de découvrir ce que la variété**

- **des supports** (cartons, papiers divers blancs ou colorés, plus ou moins encollés, etc...) ;
- **des préparations** (sec, mouillé, plié, froissé, gesso, etc...) ;
- **des formats** ;
- **des outils** (crayons plus ou moins durs et de nature variée, plumes, marqueurs, pinceaux, brosses, calames, tire-ligne, chiffons, etc...) ;
- **des techniques** (gouache, aquarelle, pastel gras et sec, fusain, craie, encre, acrylique, cire, etc...) mais aussi
- **de tout ce qui transforme le résultat ou les conditions de mise en œuvre** (réserve à la gomme, papier verré, aérographe, cire et cirage, réaction maigre/gras, superpositions et transparences, etc...) constitue un **réservoir inépuisable de possibilités**.

Celles-ci ne sauraient faire l'objet ni d'une recension exhaustive ni, par conséquent, d'un programme complet.

En fait, l'individualisation du travail favorisée **par les incitations différenciées du maître** conduit naturellement chaque élève à tenter des expériences qui ne sont pas communes à tous mais qui ouvrent des voies dont tous les témoins profitent.

Cette variété potentielle des recherches **impose des conditions matérielles** (classe spécialisée, matériel à portée de main, gestion quotidienne de ce matériel) et une **bonne maîtrise du groupe-classe** (notion de silence intérieur, de concentration, de respect de l'autre) reposant sur une **pédagogie motivante** et une **compétence disciplinaire et psychologique de l'enseignant**.

Deux écueils, notamment, seront évités :

- La volonté d'expérimenter ne passe pas nécessairement par l'échantillonnage. On proscriera donc ces exercices frappés de gratuité consistant, par exemple, à faire des « recherches de matières », à réaliser « des surfaces différentes de noirs, de blancs, etc... ». Si recherches il y a - et il doit nécessairement y en avoir - celles-ci peuvent parfaitement s'opérer (ou s'intégrer à titre d'essais) au sein même de projets d'expression concrets. On peut dessiner un objet ou travailler une image en expérimentant tout ce qu'on veut. La **motivation** et le **sens du travail** y gagnent.
- La part d'expérience est, comme tout apprentissage, avant tout le fait de l'élève. Il n'en demeure pas moins qu'outre son rôle dans la phase incitatrice de la leçon, le maître a **une mission d'enseignement à assurer**. Celle-ci comporte des aspects délicats parce que

contradictoires. D'une part, le souci d'amener l'élève à la découverte de lui-même et du monde plastique interdit toute approche normative. D'autre part, l'enseignant a aussi pour rôle de transmettre un certain nombre d'informations et de communiquer des savoirs et des savoir-faire qui sont le fruit de sa propre expérience et de sa compétence. On peut toujours estimer souhaitable de faire redécouvrir le *Principe d'Archimède* mais on va néanmoins plus vite quand on l'enseigne...

L'expérimentation implique par ailleurs le risque de l'échec, **le droit à l'erreur**, l'analyse des raisons d'un ratage, l'éventuelle remise sur le métier et/ou la reconversion positive de l'échec (comment tirer parti de celui-ci ?).

Entre ces deux positions contradictoires au regard de la directivité, il convient d'adopter **une position nuancée et de bon sens**.

Abordant l'aquarelle, par exemple, le maître ne se contentera pas de laisser faire avec plus ou moins de bonheur. En s'appuyant sur les références qu'offre l'histoire de l'art et éventuellement sur des petites démonstrations, il devra montrer comment se construit classiquement une œuvre. Il fera observer la logique de l'étagement progressif des valeurs - la lumière venant du papier lui-même - qu'impose la transparence et la spontanéité. De même, l'enseignant fera remarquer qu'une telle technique rend difficiles les reprises.

Il s'agit alors de susciter la compréhension et la réflexion et donc d'éclairer les conditions et les limites dans lesquelles toute expérimentation se déroule. Renoncer à cela au prétexte que l'élève doit tout redécouvrir lui-même, c'est postuler que chacun doit refaire seul le chemin de l'humanité.

En fait, enseigner les arts plastiques consiste à installer un cadre général où l'expérience prend son sens et tâte les limites. Il n'y a aucune science ni enseignement rentable à laisser faire n'importe quoi. **L'élève réclame du professeur une aide fondée sur la compétence de l'enseignant**. La part d'expression du Moi de l'apprenant que (inconsciemment ou non pour ce qui le concerne), nous avons en commun de rechercher avec lui ne passe pas nécessairement par les échecs cumulés et les maladroites génératrices de découragements. Ceci ne veut pas dire directivité pour autant.

Pour citer un exemple concret : il n'y a aucun bénéfice à ne pas mettre en garde un élève devant le caractère inévitablement « flottant » d'un collage effectué dans de mauvaises conditions sur un support trop faible.

L'attitude expérimentale n'a pas à justifier un tel laisser-faire. Le professeur responsable et ouvert n'a nul besoin, au prétexte que chacun doit faire des tentatives diverses, de laisser nécessairement certains à « *aller au trou* » (ou « *dans le mur* »). Sauf, si dûment prévenus, ceux-là persistent à estimer qu'ils ont raison...

4.3.7. L'individualisation

Tout ce qui précède conduit à favoriser une approche individuelle des arts plastiques au travers d'un questionnement personnalisé.

Ceci n'empêche pas que les problèmes soient posés collectivement et qu'un certain nombre de compétences soient cultivées de manière commune - même si elles sont différemment exercées par chaque élève et fassent par ailleurs l'objet d'une certification. Elles constituent alors solidairement la base solide sur laquelle l'enseignement supérieur pourra s'appuyer.

Conçu de manière spiralaire, l'enseignement des arts plastiques n'a pas plus que les autres pour contrainte de retourner sans cesse aux notions élémentaires. Cela est malheureusement fréquent (cet enseignement souffre beaucoup des réorientations tardives qui ne sont pas tolérées dans les cours dits généraux.). En d'autres termes, des acquis **sûrs** doivent avoir été enregistrés à l'issue de l'enseignement secondaire, ce qui semble contredire l'option d'une pédagogie différenciée.

Poser à nouveau ainsi l'équation de la directivité relative, c'est renouveler une conception de programme fondée sur la transmission de notions et de matières **au lieu de l'articuler sur l'acquisition de compétences.**

L'exercice de celles-ci n'implique pas une identité et une conformité des savoirs et savoir-faire mais une **aptitude commune à résoudre** individuellement - et chacun à sa manière - un problème déterminé. Pour y parvenir, il est avant tout question de **favoriser des attitudes d'analyse, de recherche, de transfert et de structuration** qui devraient peu à peu aider l'élève à tester ses capacités et, en fin de compte, à découvrir sa richesse d'expression. Plus lointainement aussi, d'accéder à son Moi profond.

Un exemple, à nouveau, aidera à montrer les parts respectives d'enseignement (le fait du professeur) et d'apprentissage (le fait de l'élève tant dans le registre technique que sous l'angle réflexif).

Cas du croquis de personnage.

- **Laisser-faire**

Schéma général : « Allez-y, les amis dessinez ! »

Les élèves ne reçoivent aucune consigne ; ils sont invités à reproduire le modèle objectivement et l'on suppose que les progrès viendront « *à force d'en faire* », dans le respect de la « *liberté* » de l'élève. Au mieux, le maître passe de table en table, corrige et, éventuellement, fait une démonstration.

Résultats : les progrès sont généralement lents, fonctions des aptitudes naturelles des élèves.

- **Méthode académique**

Schéma général : L'objectif est unique et clair : il s'agit « *d'apprendre à dessiner juste* ». A cet effet, les consignes, la mise en œuvre et l'évaluation procèdent de cette logique. La sincérité visuelle implique un usage sévère des procédés de mesure, le respect absolu des proportions et un rendu objectif des valeurs.

Résultats : La méthode étant très structurée, elle s'avère très soucieuse de rigueur dans l'observation et de progressivité dans les exercices proposés. Elle autorise relativement peu l'expression personnelle. Le maître est très actif et impose un « *drill* » visuel. Les résultats sont généralement acceptables au plan scolaire mais n'ouvrent guère de perspectives d'ordre expressif ou de pensée.

- **Acquisition de compétences**

Schéma général : Les objectifs sont multiples. Ils visent :

- la qualité de l'observation et la compréhension de ce qu'on dessine (ce qu'on ne voit pas nécessairement : la structure anatomique sous-jacente, la perception de formes et de rapports internes par exemple) ;
- l'articulation de cette observation sur de nombreuses consignes successives et de mises en situation variées ouvrent la réflexion et les résultats à des expressions variées qui sont les reflets des orientations différentes du regard. On peut notamment citer :
 - celles qui intéressent les proportions simples (la moitié, le double, le tiers) - étant bien entendu qu'il n'y a aucune pertinence à reporter 7 ou 8 fois la tête dans le corps avec toutes les erreurs que chaque opération suppose ;
 - la perception de l'aplomb et/ou des axes directeurs ;
 - la réduction des volumes à des formes géométriques simples facilitant leur traduction graphique ;
 - le jeu des directions (horizontales, verticales ou évaluées par rapport à des angles bien connus : 15, 30, 45, 60 ou 75°), des correspondances et des rythmes ;
 - l'appréhension par la masse ou la forme enveloppante avant le contour ;
 - la structuration du modèle en référence à la définition de grands pans lumineux (réduction à 3 ou 4 valeurs) ;
 - la même structuration par la compréhension de la morphologie osseuse et musculaire (aidée en cela par des études de détails) ;
 - l'attention préférentielle accordée à la forme des vides (espaces négatifs) plutôt qu'aux seuls « pleins » (espaces positifs) ;
 - les consignes temporaires destinées à donner un

- caractère et une qualité intrinsèque au trait (ne pas relâcher le crayon, travailler au calame, etc...) ;
- l'intérêt porté au caractère spécifique du personnage (cf. la caricature) ou de la pose (avachie, dynamique, assurée...) ;
 - la libération du geste et la synthèse expressive visée par des poses relativement rapides (le « tempo » étant annoncé) ;
 - la même souplesse visée au travers de la variation des supports (papier kraft, coloré, noirs, etc...), des formats (impliquant plus ou moins le bras ou le poignet), des outils (crayons divers, plumes, calames, pinceaux, etc...) et des techniques (encre, sanguine, etc...) ;
 - la conceptualisation des formes via le dessin de mémoire ;
 - la compréhension des qualités différentes mais également intéressantes des grands dessinateurs (Lascaux, Michel-Ange, Rembrandt, Tiépolo, Watteau, Rodin, Degas, Schiele, Giacometti, Velickovic ne traduisent pas le monde de la même manière ; la moindre esquisse les exprime tout autant que le monde observé).

On voit qu'à travers ces différentes tentatives, le maître, **non moins actif que dans les cas précédents**, attire l'attention sur une pluralité de problèmes parfois traités contradictoirement. Il ouvre ainsi à des choix plus ou moins congruents avec la nature de l'élève. Il l'aide ainsi à **mieux se découvrir et s'exprimer**.

4.3.8. L'accomplissement de la personne

Les consignes suggérées ci-dessus et successivement travaillées sont présentées comme autant de jeux dont l'objectif ne consiste pas à contraindre artificiellement l'expression. Elles visent à ménager des moments destinés à tester des possibilités, à indiquer des voies de réflexion et, en fin de compte, à aider l'élève à mieux se découvrir et s'exprimer.

Un tel programme centré sur les questionnements multiples recherche **l'avènement de la personne**. Il nécessite du temps et un dosage progressif des difficultés.

On n'a évidemment jamais fait d'enseignement crédible autrement. L'objet du programme consiste à suggérer des pistes permettant l'acquisition de ces compétences.

4.3.9. La verbalisation

Le programme du 1er degré a insisté sur la nécessité de doubler l'organisation du cours conçu comme une pratique par des phases réflexives et critiques impliquant l'expression verbale **de l'élève**. L'analyse des problèmes posés, les techniques d'animation (brainstorming, animation des groupes, etc...), la formulation d'hypothèses, le questionnement qu'impliquent le travail et l'évaluation (en particulier l'auto-évaluation) appellent des temps de recul où l'élève enrichit le groupe de sa réflexion en même temps qu'il nourrit la sienne. Outre qu'ils favorisent transversalement l'expression orale, ces moments nécessairement brefs, sont aussi ceux où l'élève **conceptualise vraiment les opérations qu'il va ou a menées en même temps qu'il confronte sa démarche à celle des autres**. Ils sont très importants, dans la mesure où ils visent le sens et l'adéquation des moyens. Ils contribuent en même temps à élargir collectivement le champ de conscience face aux problèmes posés.

4.3.10. Les rencontres avec l'art

Une école qui se replierait sur elle-même se priverait du ressort essentiel de la vie. Les sections d'arts plastiques doivent donc s'ouvrir à celle-ci en multipliant les rencontres avec l'art, les visites de musées, d'ateliers, de collections et d'expositions. Les voyages scolaires, les interventions d'artistes dans l'établissement, les expositions au sein même de l'école, les ciné-clubs, les partenariats culturels constituent d'autres moyens opportuns de provoquer l'intérêt et la motivation. Il va de soi que le professeur d'arts plastiques est le mieux placé pour prendre en charge de telles initiatives qu'il serait regrettable d'abandonner à d'autres.

5. DU DESSIN D'APRES NATURE

Résumé : *Le rôle du dessin ne saurait être contesté comme discipline de base même si l'enseignement des arts plastiques mobilise bien d'autres facultés. Ce chapitre définit l'importance d'une observation active, d'une intelligence des formes et celle des écarts porteurs de sens. Il propose enfin une progression de compétences spécifiques à travailler tant au deuxième qu'au troisième degré.*

Je ne sais pas d'art qui puisse engager plus d'intelligence que le dessin. Qu'il s'agisse d'extraire du complexe de la vue la trouvaille du trait, de résumer une structure, de ne pas céder à la main, de lire et de prononcer en soi une forme avant de l'écrire ; ou bien que l'invention domine le moment, que l'idée se fasse obéir, se précise et s'enrichisse de ce qu'elle devient sur le papier, sous le regard, tous les dons de l'esprit trouvent leur emploi dans ce travail, où transparaissent non moins fortement tous les caractères de la personne quand elle en a.

Paul Valéry (Degas Danse Dessin).

5.1. REPENSER LES COURS DE DESSIN

La citation de Valéry mérite qu'on s'y attarde dès l'instant où l'on envisage fixer des objectifs et des compétences à un cours de dessin qui **aient un peu plus de sens que celui d'un rendu analogique**. Celui-ci reste en effet – probablement par habitude, par résurgence d'un modèle ancien auquel on a été soumis et dont, par résistance ordinaire au changement, on imagine pas qu'il puisse y en avoir d'autres – celui qui est le plus fréquemment invoqué.

Qu'est-ce qu'un bon dessin ?

Cette question mériterait une très longue réponse qui ne serait pas univoque et probablement pas sans contradiction tant ses manifestations les plus communément acceptées seraient différentes.

Reprenons Valéry. Celui-ci évoque successivement

- **L'intelligence** : le problème ne résiderait donc pas au premier chef dans la justesse visuelle de la (re)présentation, dans la virtuosité affichée par le travail mais dans l'intérêt des rapports que le dessin institue et qui apparaissent comme la marque de l'esprit.
- **Extraire du complexe de la vue** : tout est fouillis, magma, indifférencié pour la vue. Tout ce qui lui est offert est éparé. La nature porte, certes, son ordre propre mais ce n'est pas créer que le singer. Dessiner, c'est choisir, décider d'affirmer un certain nombre de choses, de rapports, de relations imperceptibles enfouies parmi beaucoup d'autres possibles.
- **La trouvaille du trait** : la trouvaille s'effectue au départ de ce que l'on regarde mais se matérialise sur la feuille au travers d'un trait qui porte son intérêt propre. C'est la trace d'une caresse du papier plus ou moins douce ou véhémence qui a moins de valeur par ce qu'elle reproduit que par ce qu'elle produit.

- **Résumer une structure** : Valéry ne précise pas s'il s'agit de la structure plus ou moins cachée qui appartient aux choses du monde (la structure anatomique, par exemple) ou celle que l'ordre du dessin lui-même institue. L'important est que le dessin (dessein) se présente comme une mise en ordre, un ensemble de rapports et non comme la trace privée de valeur d'une activité simplement enregistreuse du magma perceptif.
- **Ne pas céder à la main** : le dessin n'est que secondairement une activité manuelle. Ce ne sont pas l'habileté, les tics d'écriture indifférents à l'espace où ils prennent place et à l'expression qui déterminent le grand dessin mais plutôt la grande rigueur et l'intelligence de l'ensemble à défaut d'une organisation originale bouleversant l'attendu ou le consensus ordinaire.
- **Lire et prononcer en soi une forme** : c'est invoquer une géométrie, un caractère qu'on s'est appropriés clairement en soi et non en dehors avant de l'écrire. C'est donc un acte de pensée qui précède la traduction graphique.
- **L'invention domine le moment, que l'idée se fasse obéir, se précise et s'enrichisse de ce qu'elle devient sur le papier** : le dialogue avec l'objet devient aussi dialogue avec ce qui prend forme sur le papier, avec les écarts qui se négocient peu à peu entre ce qui motive le dessin et l'espace où celui-ci s'inscrit. Ces écarts, conscients ou amenés au niveau de la conscience (Valéry parle « d'une idée qui se fasse obéir ») dépassent et enrichissent peu à peu les données ou les hasards de la perception pour être assumés par l'esprit.
- **Les caractères de la personne** : d'un bout à l'autre, le dessin consiste à faire des choix qui ne sont pas aléatoires mais qui dépendent de la qualité, de l'orientation du regard ainsi que de la force d'affirmation d'écriture du dessinateur. Aussi le grand dess(e)in est-il de faire découvrir ce que, face au monde, personne n'avait encore vu : l'acuité et la nouveauté du regard de l'artiste.
- **Quand elle en a** : on attend du dessin qu'il manifeste la force de la personnalité. Celle-ci s'exprimera notamment par la récurrence de ses choix, par leur cohérence et leur vigueur. C'est ce qu'on appelle expression (Cf. : l'importante note n°1 p. 50 du programme du 1^{er} degré) ou style.

Valéry situe bien sûr le dessin à son niveau le plus achevé. Nous savons que les élèves de l'enseignement secondaire **n'accéderont pas** au niveau qu'il définit. L'intérêt de sa réflexion porte sur l'objectif à très long terme et sur le sens qui peut orienter l'action pédagogique. Il indique aussi **les pistes qui intéressent le regard, l'écriture, l'intelligence et la personnalité.**

C'est tout un programme de réflexion et d'action pédagogique qui s'offre ainsi au professeur des classes de transition dont il faut à présent envisager **le possible et les moyens.**

5.1.1. LE ROLE DU REGARD

Traditionnellement, on confère à l'observation un rôle important, parfois même exclusif et tyrannique. Regarder – reproduire – comparer – rectifier ont souvent constitué les étapes obligées de l'apprentissage. Dans le meilleur cas, les enseignants se sont montrés soucieux de la compréhension de ce qui était dessiné [C.14], l'analyse constituant alors le substrat, la base de l'opération. Il n'est pas d'exemple que les grands maîtres du dessin n'aient œuvré dans la méconnaissance de ce qu'ils dessinaient. Tout leur effort a consisté à interroger la nature, à en valoriser les facettes qui répondaient à leur propre nature. [C.17, C.18] Si Michel-Ange interroge la moindre palpitation du muscle, de la veine ou de l'ossature [C.12], c'est pour mettre le corps au diapason de sa vision généreuse et expansive du monde. Quand Daumier cherche dans les contrastes de la lumière et de l'ombre ainsi que dans les tourments de l'écriture un écho du drame social ou de la satire, son regard se montre d'autant plus attentif. Il ne s'agit pas de trahir son modèle **mais d'en mieux cerner le caractère** [C.4] ainsi que le rapport psychologique, humain et sensible qu'il partagerait avec eux. Picasso lui-même dont la brutalité des déformations semble légitimer toutes les expériences **a toujours retenu ce que la nature lui offrait de plus singulier**. Si ce n'était pas le cas, reconnâtrions-nous Madeleine, Fernande, Olga, Marie-Thérèse, Dora, Françoise, Sylvette ou Jacqueline aussi bien qu'au travers de leurs photographies ?[C.12]. L'important n'est pas de dessiner « juste » mais « vrai ».

Ces constatations que toute l'histoire du dessin pourrait confirmer imposent une quintuple réflexion :

- On ne crée pas contre les données de l'observation mais **avec elles**. Même les peintres abstraits ont éprouvé le besoin de se ressourcer par un contact avec la réalité. [C.11]
- La conformité au modèle et la neutralité de la vision ne font pas le chef-d'œuvre. Celui-ci se constitue davantage par la **profondeur du questionnement** et la **cohérence de la vision**. [C.6]
- La perception des formes et de leurs rapports internes et réciproques constitue **un préalable à l'avènement d'un sens découlant des libertés qu'on prendra avec eux**
- Il est remarquable que dans la plupart des cas cités, le dessin a souvent pu se faire **en l'absence du modèle** (mais, il est vrai, après que celui-ci ait été analysé, compris et donc qu'il ait informé son auteur). Ni le taureau, ni le bison n'ont posé à Lascaux ce qui ne signifie pas qu'ils n'aient pas été regardés. Avant de le tracer sur la paroi, leur auteur avait conceptualisé formes et rapports de formes.
- Loin de constituer les seules données observables, les rapports des configurations et des masses, de proportions et de structure, etc... ne touchent que l'expression formelle. Or un individu, un animal, par exemple, peut être pétillant, amorphe, veule, prétentieux, égaré, etc... Il s'agit **d'une autre dimension du dessin** (que la caricature met volontiers en évidence) qui recule d'autant la complexité du problème en le déplaçant explicitement **du perceptuel vers le conceptuel**.

La conclusion heurtera les esprits routiniers : on ne forme pas nécessairement ni prioritairement des élèves champions de prise de dimensions et de proportions mais des élèves **sachant engranger** les données complexes de ce qu'ils perçoivent **et penser** le plus loin de possible en les interprétant. Le regard peut de surcroît se porter bien ailleurs que sur l'objet lui-même. Photos, documents, etc... peuvent servir de support à l'observation **pour peu que leur usage ne vise pas la reproduction passive** mais l'appropriation par l'esprit et la mémoire **d'informations nourricières**.

5.1.2. LE ROLE DE L'ECRITURE

Concrètement, le dessin est la trace d'une rencontre de la main et d'un espace constitué par un outil de tracé (avec ses caractères) et d'un support (avec ses caractères aussi touchant au format, au grain, à l'absorption potentielle, etc...). Il implique des approches extrêmement variables touchant l'ampleur et la cohérence du geste, les inflexions plus ou moins marquées, la sensibilité, le tempo, etc... qui peuvent selon les cas convertir peu à peu les notations en artifice (ceci implique la prudence...) ou en style [C.17].

Ce travail sur l'écriture conduira l'enseignant à concevoir que **le cours de dessin est un lieu particulièrement motivant, favorable aux expérimentations d'ordre graphique**. Les variations de supports, de formats, d'outils, de techniques, de temps d'exécution, de position du support (vertical, sur chevalet ou horizontal, sur la table), toutes situations d'enseignement variables bien que moins essentielles certes que l'intelligence de la vision, y seront encouragées. Ceci afin de ne pas installer prématurément les élèves dans des tics d'expression gratuits et de faire reculer au travers de l'expérimentation les limites de leur imaginaire graphique.[C.5]

5.1.3. LE ROLE DE L'INTELLIGENCE

Entre une éventuelle volonté de conformité au modèle, le regard tel que nous l'avons défini et la trace laissée sur le support s'instituent forcément des écarts [C.18]. Ceux-ci avaient été reconnus inévitables au premier degré. On ne peut dessiner tous les cheveux d'un personnage. On est donc condamné à « **mentir vrai** » à **élaborer une correspondance**. Il faut donc à présent amener les élèves à comprendre que **toute production artistique est nécessairement écart** puisque tenter de représenter, c'est toujours négocier un espace par rapport à un autre espace. C'est, par exemple, composer entre **l'espace de la réalité** extérieure (suggestion du volume, de la profondeur, de l'atmosphère, de la lumière, du mouvement, etc...) et **l'espace du support** dont on dispose (espace littéral de la feuille plane, matérialité des techniques, format, caractère stable, etc...). De telles opérations qui peuvent être considérées comme pertes sont potentiellement porteuses **d'expression** au sens où cela a été défini (voir programme du 1^{er} degré – Chapitre 11, 1^o). Touchant à l'espace, à la représentation, à la forme, à la couleur, etc... elles invitent ainsi à déplacer l'attente sur la **vision** beaucoup plus que sur l'objet.

Si tout dessin est nécessairement écart, tout écart n'est pas intéressant.

[C.13] S'il l'est, c'est qu'il **a du sens**, c'est qu'il **donne à voir**, c'est qu'il porte en lui une marque qui dépasse et amplifie la chose observée. [C.18] A l'inverse, il peut être pauvre, emprunté, stéréotypé, gratuit, fruit du hasard ou de l'échec, plus soucieux d'effet que nourri par l'émotion. En se positionnant comme écart (éventuellement contre la réalité), le dess(e)in intéressant témoigne **autant du réel que de son auteur**. C'est donc sur le support, sur la feuille que l'œuvre se constitue, dans **l'ordre nouveau** qui s'instaure en son sein, ordre qui **ne peut ignorer l'ordre qui l'inspire**. [C.3, C.11, C.12] Cette vision libératrice et personnelle, constitutive de l'acte artistique, ne peut se construire que progressivement. But lointain, elle ne réclame pas qu'on lui cède trop ou trop tôt ou que sous prétexte de liberté on la confonde avec une licence improductive. A tout le moins, au sein des classes de transition, les élèves devraient-ils en avoir intellectuellement compris l'intérêt.

5.1.4. L'ECLOSION PROGRESSIVE DE LA PERSONNALITE

L'écart, qu'il vienne naturellement ou soit plus conscient lorsqu'il se montre inquiet de cohérence et/ou de sens constitue formellement le style.

Valéry voyait derrière celui-ci **l'expression de la personne**. Dans le cas qui nous occupe, le problème n'est pas simple car ni l'enseigné, ni l'enseignant **ne savent ni qui elle est vraiment**, ni si elle a quelque chose à faire transparaître. La question est d'autant plus problématique que cette personnalité **n'est pas constituée** et que – l'apparition des aptitudes graphiques se manifestant tard au cours de l'ontogenèse – on doit spéculer sur des qualités embryonnaires. C'est un rôle difficile, toujours à mener dans la nuance et au fil du rasoir, qui est celui de l'enseignant. Cela réclame de lui une attention soutenue, une empathie et une écoute profonde, une pratique intensive et naturelle enfin de l'enseignement différencié.

C'est une des grandeurs de l'enseignement du dessin que d'être un des lieux favorables à l'éclosion et à l'écoute des personnalités qui se construisent. C'est également une des difficultés importantes de l'enseignement de transition où, beaucoup plus qu'ailleurs, on doit se préoccuper de respecter l'élève.

5.2. DES COMPETENCES AU DEUXIEME DEGRE

Ce « moment » de la formation est très particulièrement syntaxique. Il s'agit surtout de mettre l'accent sur la discipline du regard et de la main et d'ainsi donner les moyens d'une plus grande liberté.

A la fin du 2ème degré, l'élève doit être capable :

- d'analyser méthodiquement la morphologie d'un modèle donné pour en dessiner
 - la **forme globale** et la **structure** générale ;
 - la **répartition des masses** principales ;
 - les **rappports** des parties entre elles et au tout. [C.11] ;
 - la perception des caractères par compréhension sensible et en référence à des simplifications géométriques ;

- de représenter à main libre, après analyse du modèle et éventuellement en son absence, sur des supports, des formats et à l'aide de techniques variées les objets du monde extérieur.
A cette fin, il pourra user aisément de la perspective classique et comprendra ce que signifient **proportions relatives, transgression de celles-ci pour favoriser correspondance et expression**. On ne récusera pas nécessairement d'autres propositions, dès lors qu'elles sont assumées et cohérentes. [C.1. et C.11] ;
- de questionner le modèle et de tenter de répondre par le dessin.

5.2.1. Représentation de corps géométriques simples

Etude progressive et raisonnée de la perspective de corps géométriques simples (cubes, prismes, cylindres, cônes, sphères et volumes dérivés) en ayant pour objectif de maîtriser les règles élémentaires de la représentation (proportions, spatialité, directions, fuyantes, ombres et lumières, etc...). [C.1]

5.2.2. Représentation d'objets dérivés isolés

Partant d'objets usuels (récipients, outils, meubles, voitures, etc...), l'élève doit pouvoir percevoir les formes géométriques enveloppantes de chacune des parties (géométrisation) avec le souci des proportions relatives et de la cohérence de la représentation. [C.11]

Ne se limitant pas au rendu scolaire, les propositions de travail mettront l'accent :

- sur les qualités plastiques et expressives du trait [C.4] ;
- sur la synthèse de quelques valeurs-lumières [C.3] ;
- sur le rapport au fond (ombres portées, forme des vides, etc...) ;
- sur la variété des mises en page et des expérimentations graphiques [C.5] ;
- sur le *tempo* variable des exercices proposés [C.2] ;
- sur le travail conceptuel de figuration en l'absence de l'objet.

5.2.3. Représentation d'objets groupés

Des groupements plus complexes d'objets usuels permettent non seulement d'en structurer spatialement la représentation mais d'intégrer les éléments d'une visée dynamique (correspondances, directions, évaluation des angles, espaces vides ou négatifs conçus comme formes, synthèse des lumières, formes enveloppantes, etc...). [C.1]

On se gardera d'induire de ces procédés qu'ils constituent le fondement obligé de l'activité artistique et on insistera par contre sur leur pertinence en tant qu'outils de travail.

5.2.4. Représentation de la figure et du corps

Moins sévère en apparence que la discipline perspective et en tout cas plus vivante, l'approche de la figure humaine sera la plus variée possible.

Elle visera • les proportions, la compréhension de la structure et les directions ;
• la cohérence de l'écriture ;
• l'expression du caractère et du mouvement.

Loin de nécessairement s'exercer **sur** nature, elle pourra avantagement le faire **d'après** nature (des photos, des documents peuvent faire l'affaire à condition d'en faire **un objet de questionnement**) et, en partie au moins, en son absence afin de mettre en valeur l'appréhension conceptuelle du modèle.

5.3. DES COMPETENCES AU TROISIEME DEGRE

Rien n'étant jamais réellement maîtrisé, les objectifs poursuivis au cycle central restent pertinents.

D'autres compétences seront travaillées qui complexifient l'approche.

On pensera :

- à la représentation d'éléments de décors intérieurs et d'éléments d'architecture (coins d'une pièce, enfilades, etc...) [C.1 et C.2] ;
- à élargir le travail graphique à des préoccupations **plus picturales** et/ou expressives (trait, variation des techniques, etc...) ;
- à mettre l'accent sur la perception **des formes** plus que sur l'objet lui-même (copie d'une œuvre présentée tête en bas afin de « penser formes ») [C.3] ;
- au **dessin de mémoire**, soit comme reproduction (en l'absence du modèle) d'un dessin d'observation qui vient d'être réalisé, soit comme réponse conceptuelle à une demande dictée.[C.14] ;
- au sens que peuvent prendre les écarts au sein du dessin.

5.4. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Outre un intérêt porté aux variations de supports, de techniques, de délais de travail, de trait, etc..., le professeur veillera à éviter toute monotonie en recourant à des situations d'apprentissage variées.

Nous renvoyons l'enseignant(e) aux deux remarquables ouvrages de Betty EDWARDS cités au chapitre 12. Ceux-ci proposent des solutions efficaces pour en varier et faciliter l'acquisition et la maîtrise du dessin.

Nous en citons quelques-unes en ajoutant d'autres :

- Redessiner un dessin de personnage qui est présenté à l'envers à l'élève
- Dessiner les espaces positifs et négatifs entourant un personnage ou un objet.
- Cadrer avec le viseur.

- Dessiner « à l'aveugle ».
- Dessiner sans relever le crayon.
- Travailler par taches au pinceau (ou au marqueur).
- Installer une attitude en X coups de pinceau (7, par exemple).
- Autoportrait au départ de diverses contraintes de formes ou d'outil.
- Redessiner de mémoire ce qu'on vient de faire.
- Observer le caractère de formes ou de proportions internes. Redessiner en l'absence du modèle en forçant le caractère.
- Travailler dans un temps défini et très bref.
- Figurer des objets simples (boîte d'allumettes, paquet de cigarettes, boîte de coca, encrier, etc...) dans une perspective unique et cohérente (les objets étant disponibles à regarder individuellement mais n'étant pas groupés) .
- Dans le même esprit, figurer un groupe d'objets existants mais sous un point de vue qui n'est pas celui du dessinateur.

5.4.1. Exemple détaillé :

1. Titre : Nœud dans un tissu.

2. Compétences visées : C1, C2, C3, C8 ; C11, C12, C15

3. Planification : 5^e et/ou 6^e Arts.

4. Durée : 4 périodes

5. Tâche (Production et/ou prestation attendues) :

Représentation d'une composition (drapé + nœud) en respectant les lois qui régissent et codifient le dessin d'observation.

- Recherche de matière, d'épaisseur
- Comprendre un plissé
- Importance du " vu " et du " caché "

6. Prérequis : travail à la mine de plomb ; techniques d'observation.

7. Matériel nécessaire:

- ½ Steinbach
- crayon HB, gomme
- mine de plomb 3B, 4B, 5B,...

8. Consignes particulières : Tracé précis (plis, masses,...).

Volumes / matières - Ombres et lumières.

Texture tissée, peut être exprimée à certains endroits, expression et perception personnelle de la matière.

9. Démarche pédagogique :

1. Observation du sujet. Chercher/observer: complexité des formes :

- la forme globalisante, les directions et proportions ;
- le mouvement du plissé ;
- la structure du nœud ;
- devant, derrière, masses,... ;
- poids du tissu ;
- matières ;
- ombres et lumières.

2. Mise au travail.

Garder à l'esprit ce qui a été observé, les réflexions faites.

Chercher à " dépasser " la simple reproduction d'un objet, imprimer sa " marque ", son propre style.

10. Critères d'évaluation :

- Proportions, directions, spatialité, formes globalisantes,... ; matières.
- Style, perception, approche personnelle du sujet.
- Soins.
- Respect de la consigne " temps ".

6. DES FORMES, COULEURS ET MATIERES

Résumé : *Mettant en jeu des problèmes reliés à l'observation et à la pensée théorique appliquée aux arts plastiques, les cours de « Formes, couleurs, matières » englobent toutes les pratiques plastiques par complexification progressive des situations-problèmes, par approfondissement des structures (composition, dispositif plastique, acte de création lui-même) et par réflexion sur la manière dont la congruence de la forme et du contenu se constitue.*

Les problèmes concrets de la didactique renvoient au chapitre 3 du présent document. Ils impliquent aussi le passage progressif d'une pédagogie axée sur le travail de structuration de l'image à des pratiques plus créatives mais moins confortables pour l'enseignant au plan méthodologique.

Toujours la belle réponse qui pose une question plus belle encore.

E.E. Cummings

6.1. AU DEUXIEME DEGRE

Le programme du premier degré a mis l'accent sur la découverte d'un certain nombre de notions relatives à l'espace, à la forme, à la couleur et aux textures qui peuvent émerger avec naturel lors d'aventures et de jeux plastiques proposés aux élèves.

Un certain nombre d'expériences ont été menées qui n'ont, par manque de temps, certainement permis ni d'explorer, ni *a fortiori* de questionner et de conceptualiser ces notions en profondeur.

Il en est de même pour leur mise en œuvre qui devrait idéalement avoir

- **valorisé les écarts** au plan de la représentation [C.11 et C.18];
- montré **qu'une œuvre correspond à une structuration liée à des intentions**. Ainsi naissent, notamment, des problèmes de **cohérence et d'hétérogénéité**. [C.3]

Ces notions entrevues et ces problèmes **jamais clos** devront donc dans des conditions aussi naturelles être repris et amplifiés. Pas question donc au cycle central de faire précéder la rencontre d'une difficulté par un apprentissage artificiel destiné à la résoudre à l'avance, « par application », de manière à garantir le produit attendu (Exemple : réaliser des harmonies colorées dérivant d'une dominante imposée ; organiser les formes « par concentration », etc...).

A l'inverse, on mettra l'élève en situation de percevoir le problème et on l'amènera ensuite à élaborer une stratégie lui permettant d'y apporter des solutions. **Ainsi peut-on espérer l'aider à se construire**. [C.18]

Cette ouverture au tâtonnement expérimental ne considère pas l'hésitation comme improductive, l'inattendu et le hasard comme stériles et l'erreur comme un échec.

Elle postule cependant qu'ils soient **le point de départ vers des interrogations, des réflexions et des approfondissements destinés à nourrir le sens critique et à améliorer les productions.** [C.21] Sans ces opérations, tout flottement serait évidemment infécond.

Cette réserve fondamentale sur la méthode étant posée, il importe d'en revenir aux contenus.

La pratique plastique conduit généralement (sauf dans certaines expressions contemporaines privilégiant l'immatériel, le concept et/ou l'attitude) à la réalisation d'un objet visuel. Celui-ci correspond à la **matérialisation d'une volonté** qui implique une **intention** expressive et/ou formelle [C.3], une action de structuration effectuée sur le matériau [C.5 et C.8] et d'une manière générale sur la forme.

Ces différents « temps » qui, en fait, **se succèdent moins qu'ils s'entremêlent** nous permettent d'envisager différentes notions. Celles-ci feront au cycle central l'objet de l'attention particulière de l'enseignant chaque fois que le cours du travail permettra de les rencontrer.

Les **compétences attachées** aux notions ci-après, en grande partie reprise du classement opéré par Bernard-André Gaillot (Arts plastiques - Eléments d'une didactique-critique - P.U.F. - Paris) sont **à travailler** :

6.1.1. Notions générales relatives à la composition

(au sens profond, non réduit à la construction) [C.6, C.8 et C.13]

- **Notion d'intention** :
 - cohérence/hétérogénéité ;
 - homogénéité/hybridité ;
 - dominante, harmonie /contraste, rupture, syncope ;
 - rythme, régularité/tension ;
 - équilibre/déséquilibre ;
 - discipline, ordre/liberté, désordre ;
 - caractère composite, discontinuité, etc...

6.1.2. Notions se rapportant au dispositif plastique

[C.3, C.4, C.5, C.8 et C.9]

- **Les constituants matériels** : supports, médiums, matériaux.
- **Les constituants plastiques** : points, lignes, plans, volumes, lumières.
- **L'espace** :
 - L'espace propre :
 - plan, délimité ou non ;
 - frontalité, étagement, chevauchement, rabattement, etc... ;
 - cadrage ;
 - volumétrie : pleins, vides, masse, transparence, résistance de la matière.

- L'espace figuré, virtuel : traduction de l'espace au travers des diverses perspectives (centrale, atmosphérique, cavalière, axonométrique, inversée, par étagement et rabattement, par les trois vues classiques : plan, face et profil, etc...).
- L'organisation de l'espace :
 - notion de point de vue (hauteur relative de celui-ci, plongée, contre-plongée) ;
 - les dispositions axiales, diagonales, décentrées, etc... ;
 - les plans et le rapport au cadre (plan général, vue « en pied », plan américain, plan rapproché, gros plan, etc...), espace « billard » (cf. Degas) ;
 - régulière ou non, structurée ou aléatoire.
- **La forme**
 - La configuration :
 - la masse, le contour ;
 - le plein, le vide, la forme et le fond ;
 - forme ouverte/fermée, net/flou ;
 - rapport à la géométrie, pureté relative.
 - Les rapports :
 - le format, l'échelle, la taille, la proportion, l'homogénéité, l'hétérogénéité, le caractère, l'hybridité.
 - La position :
 - juxtaposition, superposition, imbrication, alternance, tête-bêche, alignement, décalage, déplacement, éparpillement, semis, accumulation.
- **La couleur**
 - Les notions :
 - la teinte (synthèse additive et soustractive) ;
 - la valeur (intensité relative clair/foncé) ;
 - la saturation (pâle ou vive) ;
 - l'étendue (Cf. Matisse : « *Un m² de bleu est plus bleu qu'un cm² de la même couleur* »).
 - Les interactions : monochromie, camaïeu, passage, complémentarité, dégradé, modulation, dissonance.

- Valeurs et lumières
 - les valeurs d'une couleur ;
 - les rapports de valeurs ;
 - l'éclairage, ombre propre et ombre portée, contre-jour, clair-obscur, modelé, sfumato, etc...

- **Le matériau :**
 - solide ou fluide, liquide ou gazeux, stable ou malléable, etc... ;
 - résistance relative, friabilité, plasticité, sécabilité, perméabilité à l'eau ou à la lumière, structuration éventuelle, rigidité ou souplesse, légèreté ou lourdeur, etc... ;
 - noblesse relative, caractère naturel ou non, etc...

- **Les textures**
- **La structure, la construction, le rythme, la tension**

6.1.3. Notions se rapportant à l'acte instaurateur

[C.2, C.4, C.6, C.15 et C.20]

- **Geste mis en œuvre :** affirmation, régularité, ampleur, fluidité, précision relative.
- **Ecriture, intérêt graphique :** caractère du trait (continu/discontinu ; hachure, frottage, grattage, graffiti, etc...).
- **Pictorialité :** touche, facture, aplat, dégradé, blaireautage, couture, giclure, brossage, frottis, jus, glacis, transparence, empâtement, réserve, tache, aplat, etc...
- **Fini/non fini :** rapport entre l'espace du support et le fait qu'il soit totalement recouvert ou non, inachèvement apparent.
- **Textures, matières et traitement de la surface :** enduit, collage, masquage, débordement, recouvrement, oblitération, impression, tressage, tramages, effets de surface (grattage, ponçage, cire, réactions maigre/gras, etc...).
- **Traitement de la matière :** froissage, moulage, empâtement, incrustation, foulage, etc...
- **Pratiques négatives :** suppression, dégradation, altération, usure, incision, découpage, brisure, arrachement, surcharge, estompage, effacement, etc...
- **Reproduction :** copier, photocopier, transférer, photographier, multiplier, décalquer, rehausser, esquisser, etc...

- **Figuration** : fidélité, caractère, transformation, anamorphose, allongement, raccourci, compression, etc...
- **Abstraction** : simplification, géométrisation, schématisation, etc...

6.1.4. Notions se rapportant au sens de l'œuvre

Toute opération, si riche soit-elle, ne se justifie que dans la mesure où elle s'inscrit dans une perspective d'expression. [C.6, C.11 et C.13] Sans cela, elle risque la platitude décorative et de rester sans mystère. Elle épuisera rapidement son charme.

Il importe donc de légitimer tout l'effort d'agencement et de construction en le **reliant au sens**. Intuitif plus que discursif, visant la connotation plus que la dénotation, la polysémie plus souvent que la monosémie, le langage plastique se constitue sur un système complexe de signes. [C.13] Il articule forme et contenu, outil et pensée. L'œuvre se relie au sens que son auteur lui donne comme à celui que son lecteur lui prête.

Cette approche forcément longue – elle occupera les classes pendant 4 ans mais davantage au 3ème degré qu'au 2ème – se construira de manière complémentaire au travers de la problématisation et des contraintes liées :

- aux travaux plastiques [C.1 à C.10] ;
- aux commentaires d'œuvres d'art qui les accompagnent [C.16, C.17] ;
- à la verbalisation [C.22] ;
- aux articulations que mettront systématiquement en évidence les leçons d'histoire de l'art et d'esthétique. [C.23 à C.36].

L'ambition de la réflexion ainsi menée est de faire *des têtes bien faites plutôt que bien pleines*. Elle ne vise pas à l'exhaustivité ni à la conquête étalonnée des savoir-faire. Elle tente de **faire réfléchir** dans le cadre d'expériences individuelles dont on tire la leçon (le bénéfique, des errements, les suggestions d'améliorations) en fin de parcours. Elle se construit ainsi pas à pas, dans une progressivité relative.

Plus particulièrement, elle consiste dès le 2ème degré à mettre l'accent sur des problèmes touchant (liste non exhaustive) [...] :

- **la validité** : beau/laid, bien/mal, utilité/futilité, le risque et le fiasco ;
- **l'interprétation** : sujet dénoté ou connoté – points de vue de l'émetteur et du récepteur – codification relative (signe, symbole, emblème, allégorie, allusion, suggestion...) ; présentation/représentation, image/objet, réalité – imaginaire individuel ou collectif, mythe, virtualité ;
- **l'importance et le caractère des écarts** : original, référence, copie, ressemblance, citation, imitation, plagiat, hommage, exemple,

modèle, contagion, rappel, évocation, démarquage, emprunt, influence, pastiche, interprétation, appropriation, allusion, suggestion, parodie, variation, errements, etc...

- **le sens prêté à la représentation** : illustration, narration, fiction, illusion, expression, création, formalisme, décor, transposition, divertissement ;
- **la pertinence des écarts au contexte** : stéréotype, archétype, cliché, académisme, mimétisme, archaïsme, primitivisme, historicisme, mode, modernité, contemporanéité, banalité, obsolescence, régression, pérennité, contingence, androgynie ;
- **l'importance et le sens de la mise en scène** : mouvement, tension, intensité, sublime, théâtralisation, intégration, séduction, impact, expressionnisme, emphase, excès, dérision, silence ;
- **le caractère de la déformation** : métamorphose, caricature, schématisation, dénaturation, maquillage, travestissement, souillure, métissage, monstruosité, pénurie/surenchère, sobriété/surcharge, avilissement ;
- **la complexité de la lecture** : lisibilité/hermétisme, consensuel/provoquant, hétérodoxie, ambiguïté, incongruité, incohérence, métissage, complexité, complication, virtualité, ellipse, flash-back, non sens, monosémie, littéralité, polysémie, asémie, intimisme, engagement ;
- **la logique des choix posés** : mesure/démesure, nécessité/gratuité, harmonie/dissonance ;
- **le caractère de l'imaginaire** : inconscient, sublimation, déplacement, condensation, délire, etc...

6.1.5. De la mise en œuvre

A. Esprit général

Plus que l'organisation abstraite qui a souvent été orientée vers l'exercice d'application de nature convergente et à vocation décorative, il est proposé de **travailler l'image et sur l'image** en variant le plus possible les approches et les situations d'enseignement.

Ce travail sur l'image qui occupe aussi le cours d'analyse esthétique mettra en évidence :

- **la diversité des statuts** de l'image (peinture conçue comme une image, une reproduction de peinture, une image publicitaire, une image de presse, une image électronique, etc...) ;
- la différence entre les **arts de communication** visant la lisibilité immédiate et usant de formes codifiées connues de l'émetteur et du destinataire (affiches, panneaux de signalisation, publicité, dessins techniques, logos, etc...) et les **arts d'expression** à vocation plus spéculative et expérimentale ;

- la nature variable des **catégories d'images** (dont le mode de fabrication prédétermine partiellement la forme : peinture, gravure, cinéma, images virtuelles, etc...) ;
- la distinction séparant certains **types d'images** (images fixes ou mobiles, photos de reportage et de création, publicité informative, commerciale, subliminale ou de propagande, œuvre et reproduction d'œuvre, images pieuses, caricatures, logos, images mixtes, etc...).

Au plan opératoire, on songera en particulier

- aux possibilités offertes par le jeu (voir programme du 1er degré et, notamment les contraintes externes - voir p. 8) [C.8] ;
 - aux opérations de mise en page, de transformation et d'association d'images [C.19, C.20 et C.21] :
 - dans des perspectives professionnelles impliquant des techniques telles que collage, photomontage, gestion de l'espace (notamment à l'aide des procédés graphiques usuels appelant l'usage de la photocopie, de l'association de textes et l'approche graphique), travail à l'ordinateur ;
 - par une exigence systématique de solutions-propositions à caractère divergent ;
 - dans le souci de les intégrer occasionnellement dans des recherches et réalisations interdisciplinaires.
- [C.9] Ceux-ci veilleront à assurer un esprit de collaboration réel entre partenaires (collégialité, tolérance, acceptation de l'autre). Tous resteront soucieux de valoriser la pensée plastique (les plasticiens doivent traiter d'égal à égal avec leurs collègues et se montrer soucieux de ne pas laisser dévoyer leurs objectifs disciplinaires dans des séquences pédagogiques qui ne les respecteraient pas.
L'interdisciplinarité ne saurait donc constituer un alibi à l'amateurisme plastique).

B. Techniques et technologie.

Les compétences d'organisation et d'invention plastiques ainsi que le travail d'expérimentation supposent qu'ils s'exercent sur un matériau et à l'aide de techniques variées. [C.5]

Si l'apprentissage systématique de ces dernières a été récusé en tant qu'objectif essentiel, on ne peut nier qu'elles sont à la fois des sources de découverte, de plaisir et de motivation. De la mise en œuvre technique elle-même naissent aussi dialectiquement des idées, des questions et le développement de compétences plus pratiques.

De ce qui précède, on déduira que toutes les techniques

classiques du dessin (mine de plomb, crayons de couleur, sanguine, crayons Conté, fusain, craies grasses et maigres, pastels, plume, carte à gratter, sgraffite, etc...), de la peinture (lavis, encre, aquarelle, gouache, acrylique, etc...), et de collage occupent la plus grande partie des cours à caractère pratique.

Sans que l'on puisse inverser cette priorité, il paraît opportun d'étendre le registre de ces explorations au volume et à des techniques de nature plus spécialisée afin que l'élève ait l'occasion d'être confronté à un type d'exigences plus complexe. Il mesurera ainsi que l'acte artistique suppose la maîtrise d'un métier avec ce que cela suppose de rigueur.

Outre une initiation et le recours à l'infographie dont on n'imagine plus pouvoir se dispenser, l'éventail des possibilités paraît très large (photographie, vidéo, moulage, céramique, batik, techniques de gravure, sérigraphie, assemblage, taille du polystyrène, etc...). Il conviendra de **se limiter à une ou deux techniques par an**.

Le choix sera fonction :

- de l'espace disponible et de l'équipement matériel (classe, outillage, consommables) de l'école ;
- des intérêts et de l'orientation du travail des élèves ;
- des connaissances personnelles du professeur (celui-ci **doit posséder à fond** les techniques qu'il aborde et donc les avoir lui-même travaillées. Si tel n'était pas le cas, il ne saurait en saisir l'esprit ni, bien sûr, être capable de prévenir les grosses erreurs et les échecs ainsi que diagnostiquer l'origine des difficultés. L'amateurisme n'est pas acceptable. La préparation à long terme est donc très importante.

Il est enfin souhaitable que la technologie relative aux techniques enseignées fasse l'objet de notes remises aux élèves. La constitution de mini-dossiers permet d'utiliser utilement s'y référer.

C. L'acquisition de repères artistiques.

La présence de cours spécifiquement consacrés à l'histoire de l'art et à l'analyse esthétique ne dispense pas l'enseignant d'avoir en tout temps le souci **de mettre l'élève en relation avec le champ artistique** présent et passé. Cette articulation entre la pratique et les œuvres trouve en particulier sa justification au départ des travaux mêmes des élèves.

Il appartient au professeur, non d'introduire sa leçon par des références qui risqueraient d'induire l'idée d'un modèle à suivre mais de montrer en cours ou en fin de travail des convergences de questionnement ou des manières différentes de résoudre les problèmes rencontrés.

Le professeur peut ainsi solliciter toute l'histoire des formes et construire la réflexion sur un support d'autant plus motivant qu'il est celui-là même auquel l'élève s'est frotté.

6.2. AU TROISIEME DEGRE

Le travail plastique au premier et au deuxième degré a permis d'inventorier et surtout de travailler un certain nombre de notions et de structures plastiques. S'il est illusoire d'imaginer que des compétences puissent à ce sujet être considérées comme maîtrisées (le sont-elles jamais ?), on peut néanmoins considérer qu'un **vocabulaire commun** a été établi. Un certain nombre de **notions** ont été **comprises et mises en pratique** (cohérence, hétérogénéité, intention, dominante, contraste, nuance, mise en page, rapports des vides et des pleins, valeurs, saturation, harmonie, dissonance, rythme, tension, matières, textures, proportions, correspondances, etc.). Des **opérations de transformation et d'association d'images ont donné le goût de la production divergente**. Le sens de cet apprentissage devrait avoir été dégagé. L'élève a, en outre, expérimenté diverses techniques et a acquis un certain savoir-faire.

Ces dernières acquisitions ne constituent toutefois pas les objectifs prioritaires d'une section de transition.

Dans la mesure où celle-ci doit préparer à des études supérieures assez largement orientées, ce n'est pas, en effet, la poursuite des qualités d'exécution qui doit focaliser l'intérêt même si le temps consacré à ces opérations reste proportionnellement important.

Outre d'apprendre à regarder, il est plus essentiel ici, d'apprendre à réfléchir, à déplacer le point de vue, à s'adapter à des situations inédites et à être attentif aux signes de son époque en relation à toutes les formes de communication visuelle, à l'art et aux questions qu'ils posent.

Ceci justifiera la mise en place d'un dispositif d'apprentissage centré sur la relation élève-savoir nettement différent des processus d'enseignement utilisés dans les sections de qualification, par exemple. Il s'agit ici de rendre les élèves **adaptables et autonomes via le questionnement permanent que requiert la pensée moderne**.

6.2.1. Le travail par propositions-incitations

La didactique traditionnelle des arts plastiques est centrée sur **l'exercice**. Le maître expose frontalement ou collectivement des notions nouvelles. Il indique ses exigences et enseigne les méthodes techniques nécessaires. Les élèves enregistrent et appliquent.

L'évaluation se construit sur la conformité des productions par rapport à la demande et sur la qualité des savoir-faire mis en œuvre.

L'enchaînement des leçons conçu par progression des difficultés est programmé et est censé assurer la construction d'un savoir objectif.

La motivation, très fréquemment externe à l'élève est artificielle et faible.

Cette manière de conduire l'enseignement garde sans doute sa pertinence là où il est question, par exemple, d'apprentissages techniques ou opératoires. Elle perpétue l'idée de contenus à transmettre et de gestes reconnus à maîtriser et s'oppose fondamentalement à la conception d'un savoir et d'un être à construire. Il paraît dès lors souhaitable de lui substituer l'idée consistant à **poser un problème, à comprendre qu'il y a problème et pourquoi il y a problème** avant de trouver les voies pertinentes à le résoudre.

Enseigner les arts plastiques ne consiste dès lors plus à programmer des activités mais à lancer sous des angles d'attaque diversifiés des incitations suffisamment motivantes, et énigmatiques pour propulser l'élève vers une aventure dont l'enseignant ne peut simplement que supposer qu'elle **entraînera un certain nombre de questions**.

« Plus qu'une introduction discursive à une notion nouvelle, écrit M. Chanteux, c'est une « incitation » à voir, percevoir, revoir, apercevoir, entrevoir, mise en scène par un dispositif qui doit être proposée à la classe - sans commentaire explicatif. L'incitation se distingue de l'exposé verbal introductif en ce que, d'abord, elle donne ou appelle à voir, d'autre part, elle peut se confondre avec un simple appel à la pratique puisqu'elle se veut figure d'une question du champ artistique. »*

(*Cité par B.-A. Gaillot, p. 138 - ouvrage cité)

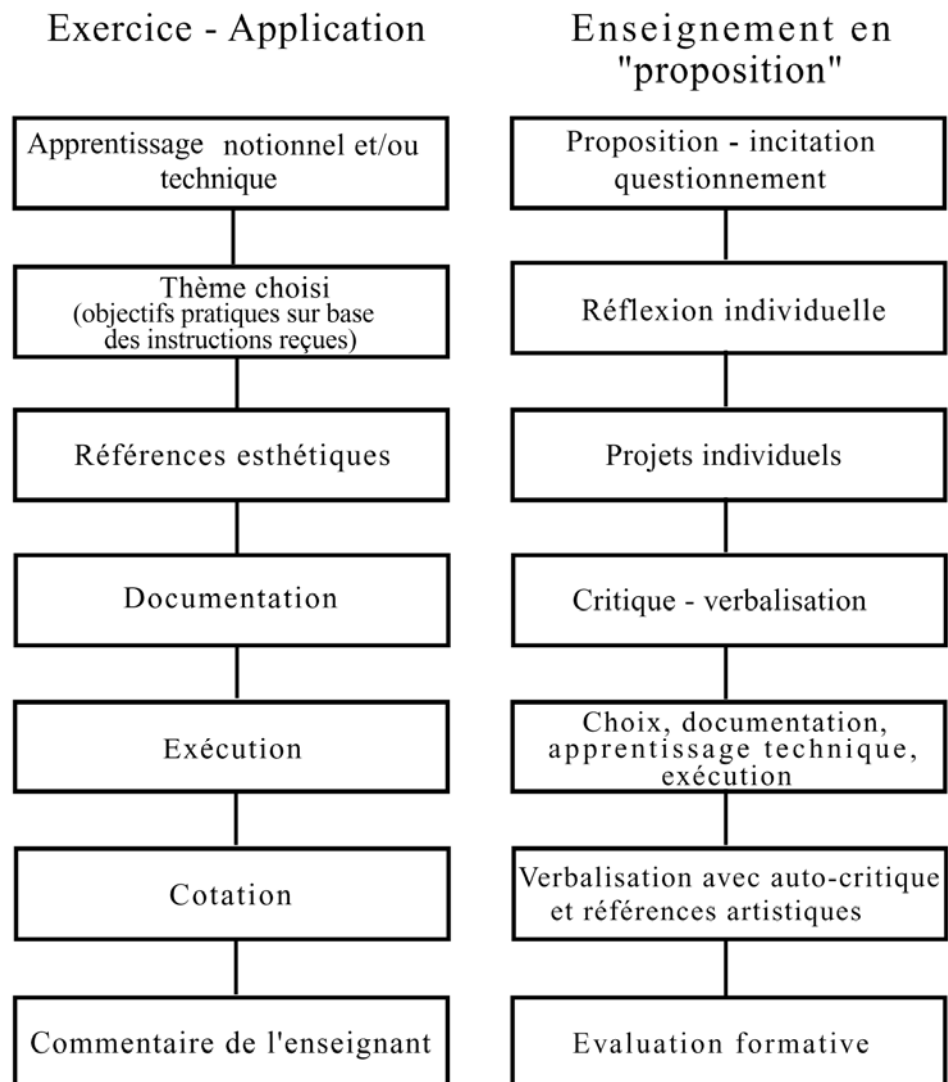
Pour prendre un exemple concret, on peut augurer qu'une incitation telle que « apparition-disparition » mettra nécessairement en question des problèmes d'espace, de transparence, de recouvrement, de matérialité et d'immatérialité. Cette incitation devrait conduire les élèves par des voies et des moyens diversifiés à des réponses individuelles, le plus souvent inattendues. (Ce peut aller de l'éclipse du soleil et dès lors des aventures de Tintin à la disparition d'enfants en passant par des jeux sur l'espace de type cubistes ou abstraits). Qu'elles soient éventuellement maladroites au plan technique ou trop littéralement appréhendées au premier degré n'est pas en soi très grave. **C'est à ce moment, en effet - en compagnonnage par rapport à un problème posé et à une réponse provisoire - qu'intervient l'enseignant. Il demande à l'élève d'expliquer ses intentions et sa démarche, de porter un avis critique sur ses propositions. Il s'efforce ainsi de susciter réflexion, enrichissement mutuel, approfondissement de l'approche et amélioration en remettant sur le métier. Il fait ainsi émerger la matière enseignable.** Il conseille et accompagne enfin l'élève pour les problèmes liés à l'exécution.

Cette manière de travailler qui est avant tout centrée sur la réflexion face au(x) projet(s) de l'élève et non plus sur le savoir du maître s'avère très motivante. Les conseils et enseignements d'ordre technique viennent aussi en leur temps, en réponse à des **besoins vécus**. Ils n'apparaissent plus comme le but à atteindre mais comme les **moyens**

d'une expression qu'il appartient à chacun de construire.
 Après avoir ainsi réfléchi aux possibilités offertes, discuté de leur pertinence et de leur richesse, choisi de développer une proposition, fait preuve de rigueur morale et artisanale en affinant l'ouvrage de manière adéquate, l'élève est alors prêt à aborder valablement **le moment de la verbalisation et de la critique**. [C.22) Celui-ci est évidemment important puisque chacun est confronté :

- à l'intérêt relatif des réponses des autres (tolérance, reconnaissance de leur singularité, etc...) ;
- à lui-même (auto-justification, auto-critique) ;
- à la qualité intrinsèque de sa réalisation.

On peut à présent schématiquement comparer l'exercice traditionnel et la dialectique incitation-réflexion de la façon suivante :



Les incitations.

Celles-ci sont nécessairement ouvertes et gagnent à être énigmatiques. Elles sont constituées par des mots, des expressions, des proverbes, des propositions

Exemples :

- Torsion et tension
- Corps et âme
- Irrévérence et dérision
- Détournement
- La transfiguration du banal
- Sortez du lot
- Il faut que ça bouge
- Inversion
- Archéologie du quotidien
- Eloge de l'inconfort
- Entre chien et loup
- Se tenir à carreau
- A la queue leu leu
- Côté cour, côté jardin
- Avoir du pain sur la planche
- Etre ficelé comme un saucisson
- Réveillez l'animal qui est en vous
- Apparition-disparition
- L'envers du décor
- Payez-vous la tête de...

6.2.2. Les opérations rhétoriques

L'analyse des meilleures images médiatiques montre que la communication visuelle s'articule sur un ensemble de signes dont la combinaison est porteuse de sens.

La charge symbolique des images est importante. Lorsqu'elle est codifiée, elle ne comporte toutefois qu'un intérêt plus limité dans une perspective moderne de l'enseignement des arts plastiques (aspect conventionnel et fermé du signe ou du symbole monosémique par exemple).

Elle se manifeste plus confusément dans sa dimension inconsciente sans que l'enseignant ait mission et nécessairement aptitude à l'interpréter. En échange, la rhétorique formelle a mis en évidence des procédés opérationnels, générateurs de sens figuré.

L'analyse de ceux-ci permet *a posteriori* d'identifier des processus mentaux ouverts dont l'appréhension par la conscience peut favoriser une capacité transférable à les appliquer à d'autres problèmes. Déjà très présents dans nombre d'opérations d'isolation, de multiplication, de transformation et d'association (voir point 4.3.5.) [C.19], elles peuvent au 3ème degré davantage être abordées conceptuellement.

Dans un contexte plus ordonné, l'enseignant pourra dégager la manière dont émerge le sens [C.20]:

PRINCIPES	OPERATIONS FORMELLES
ASSOCIATION	<ul style="list-style-type: none"> • multiplication d'un élément • assemblage de plusieurs éléments
SUPPRESSION	<ul style="list-style-type: none"> • annulation d'un élément • retranchement d'une partie d'un élément
SUBSTITUTION	<ul style="list-style-type: none"> • remplacement d'un élément par un autre • remplacement d'un élément par une partie
PERMUTATION	<ul style="list-style-type: none"> • inversion de l'ordre des éléments • commutation de la position des éléments

En terme de figures et de tropes, le tableau ci-dessus devient :

CONSTRUCTIONS RHETORIQUES	FIGURES RHETORIQUES
ASSOCIATION	<ul style="list-style-type: none"> • répétition, comparaison, antithèse...
SUPPRESSION	<ul style="list-style-type: none"> • ellipse, suspension, réticence...
SUBSTITUTION	<ul style="list-style-type: none"> • métaphore, métonymie, euphémisme...
PERMUTATION	<ul style="list-style-type: none"> • inversion, antilogie, réversion...

N.B. Dans une perspective d'enseignement par compétences, il est de très peu d'intérêt de s'attacher aux définitions des tropes et des figures depuis longtemps délaissées dans l'analyse littéraire.

En échange, la compréhension du fonctionnement de la pensée conduisant la démarche créatrice peut aider celle-ci à structurer la recherche d'idées nouvelles. Les tableaux qui suivent, cités à titre **indicatif** (les exemples cités visent la compréhension et certainement pas la conventionnalisation et le sens automatique) aideront l'enseignant à comprendre comment il peut faire réfléchir.

ASSOCIATION D'ÉLÉMENTS	
Opérations	Sens figuré
<p style="text-align: center;">REPETITION</p> <p>Multiplication d'un élément :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frise, rangée, alignement frontal • Accumulation, entassement, amas • Amoncellement, avalanche, afflux • Echelonnement en perspective • Déboîtement gigogne • Jeu de miroirs, disposition « en abîme » • Effet stroboscopique 	<ul style="list-style-type: none"> • Uniformité, discipline • Abondance, profusion, prodigalité • Excès, exagération, surenchère • Mémoire diachronique • Génération, prolifération • Omniprésence, infinitude • Activité effrénée
<p style="text-align: center;">COMPARAISON</p> <p>Juxtaposition de deux éléments semblables :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Similitude de forme • Ressemblance physiognomique • Accoutrement identique 	<ul style="list-style-type: none"> • Parenté, appartenance, lien • filiation, analogie de caractère • Affinité, connivence, complicité
<p style="text-align: center;">ANTITHESE</p> <p>Réunion de deux éléments contraires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jonction, assemblage « Janus bifronts » • Combinaison hybride 	<ul style="list-style-type: none"> • Coexistence antinomique • Manichéisme, dualité
SUPPRESSION D'UN ÉLÉMENT (OU PARTIE)	
Opération	Sens figuré
<p style="text-align: center;">ELLIPSE</p> <p>Omission volontaire d'un élément</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentation « abrégée » • Silhouette « vide » identifiable • Visage « en blanc » • Pièce manquante d'un puzzle 	<ul style="list-style-type: none"> • Mémoration imprécise • Evocation par le souvenir • Personnage incognito • Absence, expulsion, rejet
<p style="text-align: center;">SUSPENS</p> <p>Lacune dans un ensemble</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coupure suscitant l'interrogation • Rupture élément-contexte • Brisure, cassure, déchirure 	<ul style="list-style-type: none"> • Perplexité, doute, embarras • Isolement, détachement • Désaccord, séparation, divergence

RETICENCE	
Dissimulation d'un élément par un autre élément :	
<ul style="list-style-type: none"> • Masque, bandeau, voile, cagoule • Biffure, caviardage, grattage, gommage 	<ul style="list-style-type: none"> • Déguisement, duplicité, hypocrisie • Interdiction, censure, tabou, rage

SUBSTITUTION D'UN ELEMENT PAR UN AUTRE		
Opération d'échange	Substitut	Sens transféré
<p style="text-align: center;">METAPHORE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remplacement d'un élément de l'image par un élément porteur de sens symbolique • Transfert d'une idée abstraite par le substitut 	<ul style="list-style-type: none"> • Colombe • Faucon • Eléphant • Livre 	<ul style="list-style-type: none"> • Douceur, pureté, tendresse, paix • Caractère belliqueux. • Mémoire fidèle • Savoir, science
<p style="text-align: center;">SYNECDOQUE</p> Remplacement d'un élément de l'image par <ul style="list-style-type: none"> • une partie de cet élément • la matière • l'attribut • la forme • la couleur 	<ul style="list-style-type: none"> • Maison/toit • Mouton/laine • Justice/balance • France/hexagone • Ciel/bleu 	<ul style="list-style-type: none"> • Foyer, intimité • Chaleur, confort • Impartialité Francité • Sérénité, détente
<p style="text-align: center;">EUPHEMISME</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remplacement d'un élément par un autre plus discret ou plus élégant 	<ul style="list-style-type: none"> • glaive brisé • canne blanche 	<ul style="list-style-type: none"> • Invalide de guerre • Aveugle

PERMUTATION DE L'ORDRE DES ELEMENTS	
INVERSION	
<p style="text-align: center;">Opération d'échange</p> Permutation changeant <ul style="list-style-type: none"> • la place habituelle • la position sociale • la fonction professionnelle 	<p style="text-align: center;">Image « retournée »</p> <ul style="list-style-type: none"> • chat dans la cage du canari • domestique fumant les cigares du patron • pompier pyromane

ANTILOGIE Opération d'échange <ul style="list-style-type: none"> • Conformation apparentée • Transmutation matérielle • Inversion des lois naturelles • Renversement de l'ordre naturel 	Image « paradoxale » <ul style="list-style-type: none"> • arbre transformé en feuille géante • personnages et objets pétrifiés • château en suspension dans les airs • soleil superposé au paysage
REVERSION Opération d'échange Permutation binaire : <ul style="list-style-type: none"> • combinaison duale des éléments • perspective à double sens • équivoque convexité-concavité • constructions illusionnistes 	Image « ambivalente » Oeuvres de : <ul style="list-style-type: none"> • M. C. Escher • Vasarely • Dali • grisailles, trompe l'œil

6.3. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

6.3.1. Exemples détaillés :

1. **Titre 1: " Réveillez l'animal qui est en vous..."**

2. **Compétences visées : C 5, C 6, C 8, C 15, C 18, C 20, C 30, C 33**

3. **Planification : 4^e transition arts plastiques**

4. **Durée : 4 périodes**

5. **Tâche (Production et/ou prestation attendues) : créer une composition en 4 parties**

(éventuellement une histoire en 4 phases).

6. **Prérequis : (néant)**

7. **Matériel nécessaire:**

- Documents (croquis) extraits de livres de dessin, photographies, documents publicitaires (avec des animaux).
- Feuilles de brouillon A4
- Canson aquarelle A3
- Encre de Chine, calames, plumes, plumes métalliques, chiffons.
- Eau
- Feuilles noires

8. **Consignes particulières : technique: encre de Chine.**

9. **Démarche pédagogique :**

Projection de l'imaginaire, rencontre de l'inconscient : quel animal suis-je, ou aimerais-je être? Pourquoi? Comment cet animal s'exprime-t-il?

1. inscription du thème au TN: " Réveillez l'animal qui est en vous..."
Lequel ? Y avez-vous déjà réfléchi ? Le réveiller...pour quoi faire?
Que va-t-il faire, dire, exprimer?

Un animal = un environnement.

Doit-on rester logique? On peut " déraciner " l'animal de son environnement habituel, parce que la situation l'exige.

Ex: le lion. Environnement logique = la savane.

Environnement décalé = la ville.

Le choix se fait parce que je veux exprimer une peur? L'envie de faire peur?

Autres exemples de situations décalées : un éléphant dans un magasin de porcelaine, un poisson dans un bocal beaucoup trop petit pour lui,...

2. inscription des consignes au TN:
Technique : encre de Chine: plume, plume métallique, calame, chiffon, PAS DE PINCEAU... PAS D'APLATS !
Format: 1 x A3, 3 x A5, replacés sur une feuille noire.
Les 4 travaux forment un TOUT !
3. mise au travail.

10. Critères d'évaluation :

- Cohérence de l'histoire, du découpage en phases?
- Composition (plans, profondeur, perspective par les valeurs, mise en page équilibrée) ?
- Qualité du dessin (proportions, réalisme,...) ?
- Utilisation correcte des différents outils?
- Respect des consignes (technique, formats) ?
- Soin ?

1. Titre 2: Illustration d'une expression courante

2. Compétences visées : C6, C7, C30. Schématisation, allusion , suggestion.

3. Planification : 4^e transition arts plastiques

4. Durée : 10 périodes

5. Tâche (Production et/ou prestation attendues) :

- création de 5 projets différents, sur feuilles A4 ;
- choix du projet le plus significatif et mise au net (technique : couleurs acryliques).

6. Pré-requis :

- notions d 'esthétique (unité-variété, lisibilité des éléments) ;
- notions de cadrage et de mise en page ;
- visite au préalable d'une exposition sur le thème ou aperçu d'illustrations de

phrases enfantines.

7. Matériel nécessaire:

- liste d'expressions courantes + matériel de dessin et peinture habituel.

8. Consignes particulières :

- utilisation du sens propre ou du sens figuré de l'expression ;
- même format pour tous (présentation collective).

9. Démarche pédagogique :

- choix et analyse des expressions ; création des projets ;
- choix d'un projet à mettre au net, après discussion collective ;
- réalisation (simplification des éléments, allusion, synecdoque) ; technique imposée : aplats de couleurs saturées et cernes noirs ;
- présentation collective des réalisations sur un grand panneau, avec inscription éventuelle des expressions représentées ;
- rédaction individuelle de l'argumentation du travail réalisé (choix de l'expression, des éléments représentés, du style adopté, des couleurs...).

10. Critères d'évaluation :

- Respect des consignes : nombre de projets, dimensions, technique ;
- Qualités techniques : finition (aplats, cernes), soin, présentation ;
- Qualités esthétiques :
 - la recherche graphique est adaptée au thème ;
 - l'expression est représentée de façon originale mais reste compréhensible ;
 - la composition est équilibrée ; le cadrage est intéressant ;
 - les couleurs sont harmonisées et suggestives.

7. DE HISTOIRE DE L'ART ET DE L'ANALYSE ESTHETIQUE

Résumé : *Un cours classique d'histoire de l'art accumule des connaissances classées selon un ordre généralement chronologique qu'on peut recevoir, mémoriser et restituer.*

Exercer des compétences dans ce domaine consiste à dépasser ce stade descriptif de l'évolution au bénéfice d'une intelligence des relations qui président à la vie des formes. Relier cette évolution à son contexte sans pour autant vouloir couvrir tout le chemin de l'histoire, prendre connaissance du langage spécifique des arts plastiques en en dégagant les structures formelles et expressives, assurer la conscience patrimoniale autant qu'une disponibilité aux aventures créatrices contemporaines constitue une manière moins classeuse mais infiniment plus vivante et sensible de prendre la leçon de l'art.

Si l'on y ajoute une formation à la recherche des sources du savoir et surtout la constitution du sens esthétique critique, on mesurera ce qui sépare l'exercice d'une compétence par rapport à un savoir prédigéré.

Le problème posé n'est pas de savoir quelle forme d'art il conviendrait d'aimer, mais en vertu de quels arguments depuis Platon jusqu'à nos jours, des penseurs ont cherché à savoir comment séparer l'art de ce qui n'en est pas, comment expliquer son évolution, comment comprendre les relations que l'homme entretient avec lui.

Jean-Luc Chalumeau (Les théories de l'art).

Même dans son chapitre spécifiquement consacré aux « connaissances », l'inventaire des compétences terminales n'a pas retenu pour pertinente la connaissance exhaustive de l'histoire de l'art.

Telle qu'elle a souvent été enseignée, celle-ci comporte en effet un caractère encyclopédique qui s'inscrit très mal dans une pédagogie des compétences. L'histoire de l'art comme elle a souvent été considérée se contente fréquemment de décrire l'évolution des formes et, au mieux, de relier celles-ci au contexte historique, sociologique, philosophique, économique, etc. qui voit naître les œuvres. Son objet **n'est pas de mettre le goût en question** mais de **répertorier, de classer, de relever des filiations stylistiques**. Elle est avant tout une science et se montre réservée et peu explicite à l'égard des critères qui justifient ses choix (car elle retient et elle élimine...)

La difficulté d'arrêter la matière quelque part fait par ailleurs problème. L'étendue de celle-ci nécessite des choix qui ne sont pas communs à tous et qui sont toujours discutables. Le seuil des savoirs souhaitables n'est pas clair. Il faut choisir entre l'exhaustivité (et se condamner à une relative superficialité) et l'analyse plus profonde mais forcément incomplète.

Comme pour les cours d'histoire générale, enfin, les périodes les plus récentes sont négligées, soit pour des raisons de prudence, soit parce qu'on n'en a pas le temps...

Dans les volets « connaître » et « apprécier », les compétences terminales retenues ont opéré des choix et clairement privilégié :

- l'étude **des caractères** constituant les œuvres et les mouvements artistiques avec intégration d'un vocabulaire de base adéquat [C.23, C.27] ;
- la compréhension de l'œuvre d'art comme **réponse des artistes au contexte et à l'esprit de leur temps** (cette compétence est transférable ; elle ne nécessite pas de tout voir) [C.24, C.26, C.31] ;
- **l'approche sensible des œuvres** via
 - le développement des compétences **de jugement et de sens critique** [C.30] ;
 - le **contact direct avec les œuvres** et/ou leur reproduction [C.29] ;
 - **les questions posées en particulier par l'art actuel** [C.10, C.35] ;
- l'ouverture **à ce qui n'est pas soi** (respect du patrimoine, intérêt pour les autres cultures, remises en cause contemporaines) [C.32, C.35 et C.36] ;
- la faculté transversale **d'apprendre seul** (apprendre à apprendre l'histoire de l'art ou à affiner son jugement esthétique) et de gérer ses choix culturels. [C.28, C.36].

La richesse de ces compétences à valeur réflexive et transversale est incontestable. Elle doit néanmoins s'exercer sur des **points de repère** et sur un **substrat historique**. Ce rôle est avant tout celui du 2^{ème} degré.

A l'aide d'une tout autre méthode, le cycle terminal visera davantage l'exercice des compétences et donc la **compréhension de l'œuvre** et la **dimension sensible et critique de son approche**.

7.1. L'HISTOIRE DE L'ART

Faute de pouvoir tout aborder exhaustivement pour les raisons visées plus haut, il paraît utile de donner priorité à l'étude de l'art moderne et de l'art contemporain, sans pour autant faire l'impasse sur ce qui a précédé. C'est pourquoi, contrairement à ce qui se fait généralement dans les cours traditionnels d'histoire de l'art des autres options, l'étude systématique des époques antérieures se limitera ici aux manifestations artistiques les plus importantes, voire incontournables, afin de parvenir le plus rapidement possible – dès la fin du deuxième degré - aux périodes plus rapprochées. L'exercice des compétences y encouragera les comparaisons, les retours en arrière et l'exploitation de ce qui se présente (exemple : parlant du surréalisme, il est souhaitable d'évoquer les maîtres du fantastique, Bosch, Grünewald, etc..., les collages avant la lettre d'Arcimboldo et toute la veine irrationnelle de l'art germanique).

Dans chaque degré, un nombre restreint d'heures de cours (8 au maximum par année) devrait être consacré à l'étude de certains points liés à l'actualité (une exposition Rubens, par exemple), aux circonstances locales ou en préparation à des activités extra-muros (Exemple : préparation à un voyage scolaire.).

Le professeur chargé du cours veillera à établir un **plan de travail** structurant le cours d'histoire de l'art **en tranches correspondant au nombre total de**

périodes de cours prévisibles et à répartir la matière dans chaque degré en sorte que les mouvements significatifs aient fait l'objet d'une **information** correcte et d'une **réflexion** suffisante. Il prendra soin donc de **ne pas exagérément s'attarder** sur des périodes anciennes (pas plus de 4 heures de cours sur l'impressionnisme par exemple) ni sur des mouvements estimés importants (Mêmes dispositions pour le futurisme, Dada, le surréalisme, etc...). Il aura pour objectif d'éclairer de manière relativement égale l'évolution de la scène artistique [C.23, C.25 et C.26] **jusqu'aux problèmes actuellement posés par l'art contemporain.** [C.10, C.35] L'essentiel pour l'élève consistera à disposer au plus tôt de repères chronologiques et stylistiques.

7.1.1. La méthodologie.

A. L'objectif de **l'inventaire du 2^e degré** consiste à fixer des points de repères essentiels (artistes importants, époques, œuvres « incontournables » et surtout caractères généraux). De cette manière, les élèves disposent de références minimales pouvant aiguïser leur curiosité, être significativement invoquées lors des échanges et constituer une première assise indispensable à l'approche plus sensible et plus fouillée qui sera menée ensuite.

L'objectif de **l'inventaire du 3^e degré** consiste à apporter des thèmes de réflexion qui influenceront de manière significative leur pratique artistique.

B. La rencontre des points visés au programme implique une **planification exacte des leçons** et, par conséquent, de leurs contenus respectifs (plan de travail)

Ce *planning* tenu constamment à la disposition de l'inspection (de même que les notes de cours distribuées aux élèves) doit tenir compte de trois paramètres

- le temps global disponible pour l'année ;
- le volume total de la matière ;
- la nécessité d'aborder la matière jusqu'aux mouvements contemporains (la justification du manque de temps ne doit donc pas pouvoir être invoquée).

C. Chaque période considérée **fait l'objet de notes** (fiches) **distribuées aux élèves** (complétées par des résumés d'exposés ou de textes).

Celles-ci reprennent

- l'**époque** d'apparition du mouvement (Exemple : fauvisme : 1905 ; surréalisme : 1924 ; l'*action painting* : après la guerre 40-45, etc...). Il est par ailleurs indiqué de relier les œuvres au contexte événementiel, social et culturel ;
- les noms des **principaux** représentants de l'école ou du mouvement considéré ;
- les **caractères plastiques et expressifs essentiels** [C.23] qui fondent l'élaboration, les transformations et les ruptures des systèmes formels et en constituent le langage. Ces questions qui sont les plus importantes visent à éclairer l'évolution des formes

[C.25] et des conceptions de l'espace ainsi que les fonctions changeantes de l'activité artistique (En quoi un tableau est-il fauve ? En continuité et en réaction de quoi se constitue-t-il ? En quoi se différencie-t-il des entreprises contemporaines ? Que nous ont apporté les artistes en question ?) ; quelques titres d'œuvres essentielles, si possible accompagnés d'une photocopie. Ce matériau intégré à la mémoire visuelle de l'élève est appelé à construire son musée imaginaire.

D. Une des difficultés de l'approche chronologique réside dans le fait qu'un artiste apparaît à un moment et développe parfois bien plus tard le meilleur de son œuvre. Bonnard, par exemple, développe une œuvre « nabie » typique mais ne devient réellement essentiel que 40 ans plus tard. De la même manière, certains artistes - parfois très importants - entrent mal dans des classifications trop exclusives (où classer Degas, Lautrec, Klee, Modigliani, Bacon, par exemple ?).

Il paraît indiqué de mentionner leur moment « d'apparition » et de saisir l'occasion de ces rencontres pour montrer l'exemplarité des carrières « en mouvement ». Ceci peut (dé)montrer par ailleurs tout l'arbitraire des classifications auxquelles on ne recourt que pour des raisons pratiques et pédagogiques.

E. L'évaluation faite au départ des notes de cours **doit viser la compréhension plus que la mémoire** (bien que celle-ci ait toujours un rôle à jouer). Réclamer l'énonciation-restitution des caractères du cubisme implique le bachotage. Situer une œuvre citée en référence (ou mieux, identifier par le raisonnement une œuvre voisine) et en extraire les caractères stylistiques précis et observables répond à **l'exercice d'une compétence. Il s'agit alors d'appropriation réelle du savoir par l'apprenant.**

F. On veillera à **ne pas séparer l'étude de l'histoire de l'art du contexte** dans lequel elle s'inscrit (Exemple : la popularisation de la photographie interdit de nombreuses formes de réalisme) [C.24]. On assurera ainsi **les indispensables connexions avec l'histoire événementielle** (Ex. : la contemporanéité de Dada et de la grande guerre, sa naissance à Zurich - le caractère dirigé, relativement réaliste et grandiloquent des arts nazi, mussolinien et stalinien), **sociale** (Ex. : le contexte général des vagues expressionnistes), **technique** et **économique** (le Pop'art, contemporain de la civilisation de consommation).

Ces petites touches destinées à montrer que les œuvres d'art ne tombent pas du ciel comme des météores préparent ainsi un certain nombre de mises en relation qui préoccuperont essentiellement l'approche à opérer au 3ème degré.

G. La leçon pourra faire l'objet d'une recherche préalable de la part de l'élève (bibliothèque, Internet, etc.). [C.28] De même, l'illustration des notes de cours peut avantageusement être complétée par de la documentation récoltée par l'élève.

L'attention du professeur est attirée sur le fait que le cours est fondamentalement magistral (à ne pas confondre avec *ex-cathedra*) et donc **qu'il est avant tout le fait du maître.**

Pour être tout à fait clair, ceci signifie que si de courtes interventions ou exposés sont recommandables, il ne s'ensuit **surtout pas** que le cours puisse se constituer par une suite d'exercices d'élocution...

- H. Dans le même esprit, il est expressément précisé que si le visionnement de cassettes vidéo est possible, ce ne saurait être le cas que pour **des séquences courtes**. Celles-ci doivent préalablement être **préparées avant et exploitées après projection**. Elles ne doivent **en aucun cas** constituer le contenu et la méthode du cours lui-même.
- I. Le caractère forcément expositif d'une partie du travail magistral doit, chaque fois qu'il le peut, faire appel à la **participation des élèves**. Les séquences réservées en cours de leçon à l'analyse de documents, à leur décodage et aux comparaisons constituent autant d'occasions de faire par des questions ouvertes participer les élèves au décryptage formel. [C.23 à C.28]
- J. Indépendamment des aspects liés à l'évolution des formes, le professeur veillera à **épauler le travail conceptuel entrepris au sein des cours à caractère pratique**. Il veillera ainsi à contribuer à l'acquisition du **vocabulaire esthétique de base** (espace, composition, mise en page, rythme, tension, forme, proportions, ligne, correspondance, alignement, densité, valeurs, couleurs, textures, matériaux, mouvement, arabesque, dominante, contraste, relation forme-contenu, prégnance, équilibre vides-pleins, zones animées et inanimées, dissonance, rupture, etc...) [C.27] et à aborder chaque fois qu'il le peut les problèmes d'organisation purement plastiques.

Le cours d'histoire de l'art est bien évidemment illustré et se donne avant tout **devant des documents**. Le support visuel est idéalement constitué par des diapositives, des cédéroms, des revues ou éventuellement des livres (peu pratique).

L'attention des chefs d'établissement est attirée sur le fait qu'il s'impose d'aider matériellement les enseignants à ce sujet (salle occultable, appareil de projection, diapos, moniteur vidéo, ordinateur, accès à l'Internet, etc...).

Les cours se complètent idéalement par des visites d'expositions et de musées. [C.29] **Le contact direct avec les œuvres est évidemment irremplaçable.**

7.1.2. Les matières au deuxième degré.

(Outre les heures réservées à l'actualité et aux circonstances)

En **3^{ème} année** : on procèdera à une rétrospective succincte de l'art depuis la période préhistorique jusqu'à la Renaissance :

LA PREHISTOIRE

- Le paléolithique : Lascaux, Altamira et les premières formes de l'art.
- Le néolithique : Stonehenge et Carnac.

L'ANTIQUITE

- **La civilisation égyptienne au travers des musées** (Le Caire, Le Louvre notamment), des pyramides, des mastabas et des monuments principaux de Giseh, Abou Simbel, Assouan, Edfou, Louxor, Memphis, Sakkarah et Thèbes.
- **Le monde égéen** : la civilisation crétoise au travers de Mycènes et Cnossos et l'art cycladique.
- **La Grèce classique** : Caractères, proportions, ordres au travers de l'art à Athènes - La sculpture grecque et son évolution. Le monde hellénistique.
- **Le monde romain** : - L'architecture romaine : caractère et monuments.
- La sculpture : reliefs et portraits.
- La peinture : Pompéi et Herculaneum.
- **L'art byzantin** : - Ravenne et le proche-Orient.

LE MOYEN-AGE

- **L'art roman** : Structures constructives et caractères de l'architecture.
Les écoles romanes et leurs principales caractéristiques.
La sculpture romane.
- **L'art gothique** : Structures constructives, caractères et évolution du XIIème au XVIème siècle.
Le vitrail gothique.

En 4^e année :

LA RENAISSANCE

- **Le XIVe siècle** : - Italie (Trecento) : Giotto,....
- **Le XVe siècle** : - Italie (Quattrocento) : caractères principaux de l'architecture (Florence, Rome, Venise,...), de la sculpture (Verrochio, Donatello,...) et de la peinture (Botticelli, Uccello, Fra Angelico,...) ;
- Les primitifs flamands, l'architecture civile,...
- **Le XVIe siècle** : - Italie (Cinquecento) :Léonard de Vinci, Michel-Ange, Le Titien, Raphaël,... ; Le Bernin, Palladio,...
- Pays-Bas : Bosch, Brueghel, l'Humanisme,...
- Allemagne :Dürer, Grünewald,...
- Espagne: Le Gréco,...
- France : l'Ecole de Fontainebleau, les châteaux de la Loire,...

- **Le XVII^e siècle** : Le Baroque et le Clacissisme : entre influence religieuse et laïque ; entre extravagance et sobriété :
 - Italie : Le Caravage,... ; l'architecture baroque et son extension en Europe (Espagne, Empire autrichien,...) ;
 - Flandre : Rubens,... ; Grand-Place de Bruxelles,...
- Pays-Bas méridionaux : Vermeer, Rembrandt,... ;
 - France : Poussin,... ; Le Vau, Le Brun, Le Nôtre, (Versailles,...) ;
 - Espagne : Vélasquez,...
- **Le XVIII^e siècle** : - France : 2 écoles : Roccoco (Fragonard, Watteau, ...) Classique (Chardin,...) ;
 - Angleterre : Turner, précurseur de l'impressionnisme.
 - Espagne : Goya,...
- **Le XIX^e siècle** : - Le Romantisme (Géricault, Delacroix,...)
 - Le Néo-clacissisme (Ingres, David,...)
 - Le Réalisme (Courbet,...).

7.1.3. Les contenus au troisième degré.

En 5^e et en 6^e années, on s'attachera à la naissance de l'art « moderne » et on approfondira l'art du XX^e siècle et les mouvements contemporains :

- A la charnière de l'art moderne et de la tradition renaissante : l'œuvre de Manet
- L'esthétique académique
- La peinture impressionniste
- Les suites et les réactions :
 - le symbolisme
 - le néo-impressionnisme de Seurat
- Les précurseurs : Cézanne, Van Gogh, Gauguin
- Les Nabis
- L'art nouveau
- La naissance de l'architecture moderne (fer, verre, béton)
- Le fauvisme
- Le cubisme
- Les arts premiers (Afrique, Océanie, Amérique)
- Le futurisme
- La photographie
- Les vagues et mouvements expressionnistes (Allemagne, Flandre, France)
- L'art naïf ;
- Chirico et la peinture métaphysique
- L'art abstrait (construit et lyrique)
- La rupture dadaïste
- L'école de Paris (Modigliani, Chagall, Soutine, etc...)
- La sculpture moderne (Rodin, Maillol, Arp, Brancusi, Ernst, Calder, Giacometti, Moore, Gabo, Pevsner, etc...)

- Le surréalisme
- L'œuvre de Picasso
- L'architecture moderne (Le Bauhaus, Le Corbusier, Mies Van der Rohe, Whright, etc...) – Le design
- L'affiche moderne à partir de Toulouse-Lautrec
- Le cinéma
- L'art de propagande
- Cobra, l'art brut
- L'expressionnisme abstrait et l'Ecole de New-York
- Le pop art et le nouveau réalisme
- L'op'art et le cinétisme
- Les grands architectes contemporains
- L'art de l'assemblage
- Après 1960 : Minimal art, Figuration narrative, Hyper-réalisme, Art conceptuel, Art graffiti, Trans-avant-garde, Nouveaux fauves, Post-modernisme, mouvements actuels...

7.2 L'ANALYSE ESTHETIQUE

7.2.1. Esprit du cours : la pensée esthétique

Un minimum de repères chronologiques et esthétiques ayant été établis, il s'agit à présent de rencontrer le volet **critique** repris dans les compétences à assurer sous le vocable « **apprécier** ». [C.30 à C.36]

L'objectif est de permettre le **dialogue avec les œuvres et l'échange** avec les partenaires appelés à en discuter par la structuration du raisonnement et l'affinement de la sensibilité.

Dans une autre mesure aussi, cette compréhension devrait élargir peu à peu l'angle de vision de l'élève et lui permettre

- d'approcher de manière ouverte et pertinente des **œuvres éloignées de sa sensibilité naturelle** (dépasser le stade du « j'aime bien », « je n'aime pas ») [C.30] ;
- d'apprécier dans le même esprit les richesses du **patrimoine** artistique national et international sans référence à une doctrine esthétique particulière [C.32] ;
- de s'ouvrir aux productions des **autres peuples**, des **autres cultures** et des **autres milieux** sociaux et philosophiques dans le respect humaniste des autres traditions et systèmes de pensée et de valeur [C.33 et C.34] ;
- de s'intéresser aux expériences esthétiques « en débat » de manière à assurer une disponibilité aux évolutions du goût et des idées [C.35] ;
- d'acquérir les outils critiques et de jeter sur sa propre production un regard distancié, plus lucide et plus objectif [C.30] ;
- de déceler, repérer et analyser les références implicites de ce travail.

Méthodologiquement, cette approche verra la part d'information magistrale laisser une place plus importante aux interventions des

élèves au cours de discussions construites autour de questions ouvertes. **L'essentiel, là encore, ne réside pas dans l'étendue encyclopédique de l'information mais dans l'intérêt et la profondeur de ce qu'on met en débat.**

7.2.2. La méthodologie :

L'organisation plastique et la relation au sens. [C.30]

Tous les moyens plastiques constitutifs de l'œuvre peuvent être inventoriés et définis de même qu'on peut au travers de voyages transhistoriques montrer comment ils ont été différemment utilisés selon les époques, les artistes et les besoins expressifs.

Cette manière de procéder, moins soucieuse d'installer la connaissance diachronique que d'aborder les œuvres d'art **pour ce qu'elles sont**, au travers des interactions de leurs éléments structurels poursuit un objectif **plus critique et sensible que l'histoire de l'art**.

Un tel objectif dont les questions visées ci-dessus montrent déjà la richesse comporte en son aspect le plus spécifique des écueils dont il faut se méfier :

- a) son rapport à l'histoire et à l'évolution des formes est lâche ou inexistant. Ceci implique qu'on soit donc toujours attentif à installer sur la ligne du temps les œuvres dans les grandes époques historiques (art roman, gothique, renaissance, classique, baroque, etc...). En d'autres termes, s'il est opportun de rapprocher Gauguin de l'art égyptien, Rouault de Rembrandt, Balthus de Piero della Francesca, il n'est pas acceptable que l'élève imagine qu'ils sont pour autant contemporains ;
- b) les approximations historiques et plastiquement fortuites guettent à tout instant l'analyste. Celui-ci doit donc se prémunir contre des impressions trop rapidement tenues pour démontrées. Même si elle ne suffit pas à se prémunir contre les préjugés et les idées reçues, c'est une des raisons justifiant que le travail d'analyse doive se mener **face aux œuvres** elles-mêmes (ou leur reproduction). En ce sens, l'approche esthétique ne peut être que « positive ». Entendons qu'elle s'exerce sur des faits existants pour en tirer des enseignements ;
- c) l'approche structurelle des œuvres d'art a souvent conduit des pédagogues, amateurs de solutions toutes prêtes et transmissibles, à ériger en système normatif ce qui relève des seules nécessités circonstanciées. On se gardera donc d'ériger en lois, règles et principes plus ou moins absolus des pensées organisatrices **qui sont toujours à rapporter au contexte**. L'histoire de l'art (en particulier, l'épuisement des avant-gardes et l'art contemporain surtout) démontre à suffisance que tout essai de fixer des règles - fussent-elles celles de la subversion - est condamné d'avance. Ceci étant posé, on peut, bien entendu montrer que des structures

reviennent, qu'elles témoignent même d'un caractère rémanent (notion générale d'intention, de cohérence, de clarté, d'économie des moyens, etc...) et qu'en tout état de cause, toute production plastique est le reflet **d'un ordre**.

Montrer que celui-ci est perpétuellement « en construction » et qu'il s'institue **dans le mouvement de la pensée** devrait contribuer à la **relativisation de tous les critères** ;

d) une esthétique trop formellement construite a son revers.

L'esthétisme tend à justifier l'œuvre par les seuls arguments formalistes. La face signifiante prend alors le pas au détriment de tout le versant « signifié » du message.

Il ne faut pas se cacher que cette tentation a la vie dure chez certain(e)s enseignant(e)s plus tentés par les artifices décoratifs gratuits et plaisants que par les expressions chargées et/ou inconfortables.

Il importera donc que toute investigation portant sur la structure plastique **soit accompagnée d'une réflexion sur le sens**. La relation forme-contenu est donc un **volet incontournable de toute approche stylistique** ;

e) l'approche subversive et déceptive opérée par l'art contemporain prend à revers tous les critères antérieurs.

Quelle soit conceptuelle, immatérielle, exclusivement centrée sur des critères de nouveauté, irritante à force d'en appeler au mode d'emploi et au raisonnement philosophique n'empêche en rien qu'elle compte parmi les expressions (déjà historiques) de notre temps. Rien ne justifie qu'on puisse faire l'impasse sur les problèmes qu'il soulève pas plus qu'on ne le fasse avec la distance critique nécessaire.

7.2.3. Les thèmes au deuxième degré.

Les thèmes ci-après suggérés ne sont pas limitatifs. Ils tentent simplement de s'inscrire dans les perspectives prescrites par les compétences à acquérir.

S'il décide - et c'est souhaitable - d'incorporer d'autres thèmes et questions, le professeur veillera néanmoins à travers son plan de travail, dans sa pratique quotidienne et dans son bilan repris au cahier de compétences à **respecter l'équilibre imposé par celles qui ont été retenues**.

Définition, organisations diverses, problèmes posés, rapports forme-contenu, pertinence, etc. touchant :

- la gestion de l'espace spécifique de l'œuvre (murale, peinture de chevalet, œuvre sur papier, étalage, affiche, annonce, dessin d'humeur, etc...) : espace plan, profond, homogène, discontinu, tactile, virtuel – représentation de l'espace (perspectives diverses, rapports présentation-représentation, etc...) ;

- la composition conçue comme acte général assurant la cohésion des éléments visibles (aspect formel) et invisibles (l'expression, la face signifiée) dont l'œuvre se nourrit ;
- la construction : ordonnance, géométrie sous-jacente, rapports au cadre, point de vue, champ et hors champ, frontalité, étage, etc... ;
- le rythme : répétition et alternance (+ les dérivés du rythme) : progression, ponctuation, symétrie, cohésion stylistique, ligne, arabesque ;
- la tension, la rupture, le contraste, la dissonance ;
- la forme (théorie de la forme, géométrie relative, rapports, correspondances, proportions, caractère, poids, etc...) ;
- les valeurs (définition, rapports à la lumière, rapports de contiguïté, contre-jour, clair-obscur, sfumato, modelé, passage, ombre propre, ombre portée) ;
- les couleurs (teinte, ton, clarté, saturation, étendue monochromie, camaïeu, complémentarité, modulation, dominante, dissonance, etc...) ;
- les matériaux et les techniques (noblesse, résistance relative, esprit spécifique, etc...) ;
- les textures et les matières (lisse, mou, poreux, nervuré, froid, brillant, fluide, rêche, etc...) ;
- le mouvement et la suggestion du mouvement ;
- l'art et le temps.

7.2.4. Les thèmes au troisième degré

A. Lisibilité, intelligibilité. [C.30e]

Le message artistique oscille entre mono- et polysémie, description et suggestion, clarté et profusion, discours de l'image et intuition plastique.

Le présent chapitre se préoccupe d'éclairer les conditions et la manière propices à dégager la signification.

- La convergence d'ordre entre les éléments (dessin, couleur, matières, etc...).
- Les moyens et méthodes mis en œuvre par l'artiste.
- La problématique de l'installation et de la performance.
- La volonté conceptuelle de l'artiste (subversion, provocation, constat, propositions,...).
- Le statut social de l'artiste hier et surtout aujourd'hui.

B. La relativité des codes [C.30f]

Les codes de représentation et les codes esthétiques doivent faire l'objet d'une permanente remise en question si l'on ne veut pas voir se figer une esthétique qui doit être en mouvement.

Au travers des questions posées par des artistes tels que Duchamp, Magritte, Kosuth, Beuys, etc..., par des arts abstraits, conceptuels, technologiques, corporels, d'attitude, vidéo, par les performances, les images virtuelles, etc... les élèves percevront **les questions posées par l'art contemporain**. Ainsi, peut-on espérer les rendre disponibles aux expressions de leur temps et à en partager l'aventure.

C. La représentation. [C.30a]

- Arts d'expression - arts de communication. Quelles vocations ces deux familles poursuivent-elles ?
- Par quels moyens et par quelles étapes l'art occidental a-t-il conquis le réalisme ? Les autres continents ont-ils marqué le même intérêt ?
- En quoi Giotto est-il un grand précurseur ? Quelles sont les grandes étapes de la voie qu'il a ouverte ?
- Comment Manet remet-il en question la conception de l'espace créée par la Renaissance ? Quelle mutation impose-t-il à la conception de la peinture moderne ?
- De multiples systèmes de représentation sont utilisés dans la création d'images à vocation différente. Inventaire et raisons.
- La photographie est-elle objective ? Y a-t-il des genres photographiques qui cherchent à l'être plus que d'autres ?
- La caricature, le portrait expressionniste (Lautrec, Dix, Bacon) sont-ils plus irréalistes que la photographie professionnelle ?
- L'histoire de l'art peut partiellement être écrite comme histoire de la représentation. Montrer comment la constituer.
- Le sens de l'image se limite-t-il à ce qu'elle donne à voir ? (rôle de l'implicite, des symboles).
- Y a-t-il une relation entre l'art pop (et le nouveau réalisme) et la situation de l'Occident pendant les *golden sixties* ?
- Y a-t-il une contamination de la scène artistique actuelle par l'univers technologique ? Justifiez.
- Influence, copie, plagiat, pastiche, appropriation, parodie désignent des rapports plus ou moins intéressants entre une production et une œuvre initiale. Démontrez.
- Un dessin réaliste est-il meilleur qu'un dessin qui ne l'est pas ?
- Que veut dire Paul Klee lorsqu'il affirme que la peinture ne reproduit pas le visible mais qu'elle rend visible ?

D. L'expression. [C.30b]

- L'expressionnisme, tentation permanente de l'art
- « *Le dessin n'est pas la forme, affirme Degas, il est la manière de voir la forme* ». Commentaire, discussion, exemples.

- Mondrian, Malevitch, Brancusi, Klapheck, Sol Le Witt expriment-ils quelque chose ?
- Puisque l'art exprime souvent l'artiste, il est tentant de suivre Sainte-Beuve qui n'abordait la littérature qu'à travers la biographie des artistes. Que faut-il en penser ?
- Selon Freud, l'art serait le reflet de notre être profond. Que faut-il en penser ?
- Malraux disait que l'art était un antidestin. Qu'est-ce que cela veut dire ?

E. La réception de l'œuvre. [C.30c]

- A l'inverse d'Ingres et de Canova qui ne laissaient voir aucune trace de leur labeur, la plupart des artistes modernes l'ont, au contraire laissé apparent. Quel peut bien être l'intérêt du non-fini ?
- Intérêt, caractéristiques et exemples de langages visuels monosémiques;
- Quels ressorts psychologiques un *corpus* déterminé (Une suite de quelques numéros de « Elle », du « Vif », quelques clips vidéo, etc...) mobilise-t-il pour convaincre ? Education aux médias) ;
- Métaphores, synecdoques, ellipses, hyperboles sont des figures de rhétorique qui se retrouvent dans les images publicitaires. Explications et commentaires
- On se demande parfois « Qu'est-ce que l'artiste a voulu dire ? » Ne devrait-on pas aussi se poser la question de savoir si la manière personnelle dont nous recevons les œuvres est ou non pertinente ?
- Existe-t-il des règles universelles du bon goût ?

7.3. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

7.3.1. Propositions générales

Au 2e degré :

Faire faire par les élèves une ligne du temps illustrée (soit individuelle, soit collective) , qu'elle soit historique et/ou stylistique.

Faire lire au préalable à la leçon un texte introductif à un sujet donné, faire répondre à un questionnaire les 10 premières minutes, donner la leçon, faire refaire le questionnaire en fin de leçon (en veillant toujours à garder une notion ludique).

Faire remplir un questionnaire à réponses à choix multiples en fin de leçon (points vite donnés, notions bien acquises).

Travailler par classification, donner des reproductions et demander de les classer suivant des critères précis :

- ce qui semble plus vieux et plus contemporain (on joue en ajoutant des intrus) ;
- ce qui relève des sujets (nature, personnages...) ;
- du préféré au détesté ;
- de celui qui nous laisse indifférent à celui qui nous touche personnellement....

Au 3e degré :

Travailler par comparaison :

- comparer la Venus de Willendorf , une Nana de Vicki de St Phalle, un portrait d'Orlan pour parler de l'image de la femme ;
- comparer un ready made et une oeuvre cubiste analytique ;
- faire faire des recherches sur un sujet précis à comparer avec un artiste contemporain :
 - le pop art et Jeff Koons ;
 - le minimalisme et Yves Klein ;
 - la photographie et Jeff Wall ou Nobuyuki Araki ;
 - le land art et Bob Verschuren.....

Poser un questionnaire simple et général, envisager les réponses possibles en fonction d'artistes différents (ex. comment représenter une cruche si je suis Picasso, ou Morandi, ou Warhol, ou Steinbach....).

Diviser un module de cours par tiers : 1/3 pour découvrir un style (professeur), 1/3 pour analyser une œuvre de ce style (élève), 1/3 pour réaliser une application simpliste :

- manipulation de petits morceaux de papiers blancs sur un fond noir pour produire un Karl Schmit-Rotluff ;
- coloriage sur une photocopie des couleurs fauves ;
- tracer sur photocopie donnée par le professeur une structure d'un bâtiment classique, une courbe baroque, une planéité fauve de Matisse...

7.3.2. Exemples détaillés :

1. Titre 1 : Le monde égéen

2. Compétences visées : C 3, 11, 17, 23, 26, 28, 30, 31.

3. Planification : 3^e Technique de transition « arts » -2^e trimestre

4. Durée : 4 périodes

5. Tâche (Production et/ou prestation attendues) :

- Prise de notes.
- Réalisation d'une fiche comparative.
- Recherche de documentation.

6. Prérequis : (pas nécessaires)

7. Matériel nécessaire:

Diapositives, documentation (livres, internet...).

8. Consignes particulières :

- Croquis des œuvres présentées en diapositives.

- Recherche variée et significative (œuvres présentées en classe + une autre non vue en classe).

9. Démarche pédagogique :

- Présentation du monde égéen (diapositives commentées).
- Prise de notes par les élèves.
- Recherche de documentation à domicile.
- Comparaison entre une œuvre significative du monde égéen (idole féminine) et une œuvre de Constantin Brancusi (Mademoiselle Pogany, 1912).

10. Critères d'évaluation :

- Qualité de la recherche à domicile.
- Pertinence de la structure comparative (sujet, matière, format...).
- Qualité et enrichissement du jugement critique.

1. Titre 2 : L'Egypte antique.

2. Compétences visées : C 17, C 23, 24, 25, 28, 29, C 31.

3. Planification : 3^e Technique de transition « arts » .

4. Durée : 4 périodes.

5. Tâche (Production et/ou prestation attendues) :

- Relever collectivement les caractéristiques de l'art égyptien d'après un montage Power-Point.
- Identifier des documents sur fiches et répondre à un questionnaire .
- Rechercher de la documentation personnelle.

6. Prérequis :

- Capacité de description d'une œuvre.
- Situation temporelle et géographique .

7. Matériel nécessaire:

- CD Rom (présentation de diapositives via Power Point).
- Feuilles de cours récapitulatives (fiches).

8. Consignes particulières : néant.

9. Démarche pédagogique :

1. Introduction : questionnement (permet de faire des liens entre ce qu'ils connaissent et ce que le Power Point va leur apprendre):
-Y a-t-il des élèves qui connaissent l'Egypte? Qui est allé dans des musées possédant une collection venant d'Egypte? Qui a déjà lu des ouvrages traitant du sujet?
-Que pouvez-vous dire de l'Egypte antique? Connaissez-vous des monuments égyptiens célèbres?
2. Visionnement du Power Point : faire relever par les élèves ce qui leur semble être les caractéristiques de cette période de l'Histoire de l'Art. Etablir des relations entre l'apparition ou la résurgence des formes et leur contexte historique, sociologique, philosophique... (explications claires, précises, courtes).
3. Lecture des fiches, vérification par questions/réponses de la bonne compréhension de chaque élément.

4. Recherche et ajout de documents par les élèves (citer le nom, localiser géographiquement et historiquement).

10. Critères d'évaluation :

- Exactitude et précision des réponses.
 - Qualité de la recherche à domicile.
-

1. Titre 3 : Le mouvement DADA : la rupture

2. Compétences visées : C 22, C 24, C 30f, C 35.

3. Planification : 5^e Technique de transition « arts »- 2^e trimestre.

4. Durée : 4 périodes.

5. Tâche (Production et/ou prestation attendues) :

- a) –remettre un travail écrit de 25 lignes minimum et au moins 5 arguments (travail par groupe de 3 élèves) ;
- b) -réponse individuelle aux questions sur le texte distribué;
- c) –participer au débat collectif.

6. Prérequis : Recherche documentaire sur les oeuvres dadaïstes vues au cours,

ce qui servira de support visuel à l'élève.

7. Matériel nécessaire: Cd rom, relayé par un projecteur data-vidéo, qui servira de support visuel au cours.

8. Consignes particulières : néant.

9. Démarche pédagogique : (Plan de la leçon) :

A - Proposition - Questionnement - Réflexion collective

- Remise à chaque élève de photographies d'objets utilitaires (pelle à neige, porte-bouteille, roue de bicyclette) qui sont en réalité des ready-mades de M.Duchamp.
- Proposition, incitation à l'élève:
« Vous êtes un groupe d'artistes et vous devez justifier et expliquer pour un catalogue d'exposition en quoi ces objets (urinoir, pelle à neige, porte-manteaux) sont des oeuvres d'art. »
- Rédaction d'un travail écrit de 25 lignes minimum et au moins 5 arguments.

Chaque groupe désigne un rapporteur. Celui-ci lit le contenu du travail de groupe et le professeur note au tableau les arguments principaux. Le professeur mènera un débat sur le thème: « Est-ce qu'un objet utilitaire peut devenir une oeuvre d'art? ». Les arguments notés serviront ensuite à introduire et à nourrir la partie théorique du cours.

B - Analyse d'un document historique - réflexion individuelle:

- Remise d'un document écrit par Marcel Duchamp en 1961 à l'occasion d'un colloque : « 40 degrés au dessus de dada » .
- Questions sur le texte et analyse de celui-ci.

Ce texte permettra notamment d'apporter un certain nombre d'éléments de réponse au thème du débat ci-dessus et d'introduire l'esprit du mouvement Dada.

Le savoir - Notions théoriques :

- a. Le mouvement dada (contexte historique, sociologique,...).
- b. Les ready-mades : Duchamp.
Tableaux analysés: Marcel Duchamp. *Porte-bouteilles* (Séchoir à bouteilles ou Hérisson), 1914, la fontaine (l'urinoir) 1917-1964, *L.H.O.O.Q.* (La Joconde aux moustaches), 1919.
- c. Provocation, profanation : Picabia, Man Ray.
Tableaux analysés : Man Ray. *The coat-stand* (Porte manteau), 1920 ; Francis Picabia. *Danse de Saint-Guy*, (Tabac-Rat), 1919-1920 .
- d. Hasard et abstraction : Jean Arp.
Tableau analysé : Jean Arp, *Rectangles selon les lois du hasard*, 1916.
- e. Le collage selon Ernst.
Tableau analysé : Max Ernst, *Le Rossignol chinois*, 1920.
- f. Merz et le principe d'assemblage d'objets et de matériaux: Schwitters.
Tableau analysé : Kurt Schwitters. *Untitled* (Assemblage on Hand Mirror), 1920-1922.
- g. Le photomontage- Raoul Hausmann.
Tableau analysé : Raoul Hausmann, *ABCD*, 1923-1924.

La partie théorique est accompagnée d'un support visuel (cdrom)

C.- Débat - questionnement

-Lors de la partie théorique du cours, nous avons abordé le problème de l'unicité de l'œuvre d'art. Maintenant, nous allons débattre sur la question suivante :

Est-ce que la copie d'une oeuvre a la même valeur que l'oeuvre originale?
Le débat sera accompagné de diapositives de différentes oeuvres d'artistes contemporains qui ont traité ce sujet (Kiki Smith, Andy Warhol, etc....).

Evaluation formative:

En quoi ce cours a-t-il influencé la vision du monde de l'élève et en quoi celui-ci peut-il nourrir sa pratique artistique?

10. Critères d'évaluation

- Investissement et participation de l'élève lors du déroulement des débats.
- Pertinence de la réflexion de l'élève sur le thème donné.
- Justification du goût- appréciation.
- Recherche documentaire.
- Capacité à analyser un document historique.
- Contrôle du savoir sur la partie théorique du cours.

8. DU DESSIN SCIENTIFIQUE ET DE LA REPRESENTATION CODIFIEE

Résumé : Lorsqu'il était bien donné, le cours de dessin scientifique répondait naguère à une pédagogie des compétences. Il y était question de problèmes à résoudre, de méthodes de recherche, d'aptitude à relier, à raisonner et à abstraire. Mal orienté, il visait les problèmes-types et de tracé. On s'en souviendra dans l'orientation méthodologique de ce cours qui doit préparer le futur étudiant du supérieur à « voir dans l'espace », à comprendre les principes élémentaires régissant les méthodes de représentation, à en comparer les avantages et à les choisir opportunément pour communiquer par l'image.

Nul n'entre ici s'il n'est géomètre.

Platon.

8.1. DES OBJECTIFS GENERAUX

Pour exprimer la forme dans l'espace, notamment dans des perspectives de communication, les professionnels de l'architecture, du mobilier et de *l'industrial design* doivent recourir à des méthodes de représentation codifiées. La présence d'un cours de dessin scientifique répond au souci d'assurer de telles compétences en matière de représentation afin que celles-ci puissent répondre à des besoins de communication. [C.1]

Elles répondent par ailleurs au cycle central au besoin d'assurer des compétences minimales en matière de constructions géométriques nécessitées par les besoins graphiques usuels. Il faut, en effet, palier un déficit de formation en géométrie que les cours de mathématiques ont malheureusement fait passer au second plan de leurs préoccupations.

Dans une perspective professionnelle, il faut enfin – et peut-être d'abord – assurer l'usage naturel, précis et rationnel des instruments de tracé (té, latte, équerre, compas).

8.2. DE LA METHODOLOGIE – IMPERATIFS PARTICULIERS

- A. Les constatations parfois affligeantes qui s'imposent lors de la visite des classes rendent nécessaires le rappel de certains principes élémentaires. Toute mise en page ou construction aux instruments se fait dès le départ à la planche Rotring ou au té (s'il est fait usage de coordonnées en abscisse et en ordonnée), à la latte graduée et à l'équerre. Dans une perspective transversale, il importe de **fixer dès le départ des habitudes correctes de travail** et de ne pas tolérer les pertes de temps, les imprécisions et les relâchements graphiques consécutifs à une absence de rigueur dans l'usage de ces instruments. Pour gagner en efficacité et rester logique, cette exigence doit être constante et donc **affecter tous les cours** (exactement comme pour l'orthographe). Tracer, par exemple, un rectangle de 200/300 mm implique nécessairement l'usage de la latte pour les mesures et celui de l'équerre **coulissant sur la**

latte pour le tracé des angles droits. On fera de même pour tout tracé de parallèles. **Il n'y a pas à tolérer d'autres « méthodes »** en ce compris l'usage très imprécis et souvent encouragé au cours de mathématique de l'équerre « Aristo ».

B. Partant du principe qu'une compétence ne peut s'acquérir qu'à la condition d'être mobilisée, un certain nombre de notions et de tracés de base s'enseignent **en réponse à un problème et non comme but en soi**.

Ainsi, s'enseignent à tout moment propice, « en situation », et non pas systématiquement comme « objectifs opérationnels d'une leçon »

- le tracé des perpendiculaires, parallèles et médiatrices ;
- la division des segments de droites ;
- le tracé des angles remarquables (90, 45, 60, 30, 22°1/2, 15°) et des bissectrices.

C. A l'inverse, d'autres constructions devront faire l'objet d'un enseignement

- systématique au départ ;
- circonstanciel (sous forme de rappel) lorsqu'elles apparaissent dans le corps d'un exercice.

C'est notamment le cas pour la construction des polygones réguliers, le tracé des tangentes et les cas de raccordement.

D. En termes de « compétences », on visera moins la mémorisation d'un « truc » que l'aptitude (raisonnement) à le retrouver.

Ainsi, importe-t-il moins de mémoriser comment raccorder deux cercles (ou une droite et un cercle) par arc de rayon donné que de mettre en place une logique (lieux géométriques) permettant de retrouver la solution lorsqu'elle n'a plus été pratiquée depuis longtemps.

E. L'approche des projections orthogonales élémentaires est d'abord intuitive.

- **Au 2^e degré :**

Placé devant des corps géométriques simples ou composés, polyédriques ou ronds en position favorable au sein du projectographe, l'élève est d'abord amené à comprendre intuitivement le mécanisme présidant aux projections, par le biais du dessin technique (mécanisme des 3 vues).

- **Au 3^e degré :**

Faisant suite à cette approche intuitive du 2^e degré, le raisonnement spatial mené de manière collective et/ou individuelle conduit l'élève à représenter ce qu'il voit « en regardant de face », ce qu'il voit « en regardant de dessus » puis à comprendre comment le rabattement conventionnel de H sur V conduit à l'épure.

Sur une mise en page donnée, il construit d'abord les deux images sans les nommer. Il sait repérer les deux images d'un même point, d'une même droite ou d'une même figure simple. Il apprend ensuite à y ajouter ou à en retrancher un élément. Il peut sur la base constituée par ces figures construire des volumes droits (prismes, parallélépipèdes) et procéder à des sections simples par des plans projetants.

Cette première approche qui est une occasion de revoir et d'appliquer les constructions géométriques est méthodologiquement importante et permet d'aborder **la spatialité en douceur**.

Vient le temps où l'on peut introduire peu à peu la nomenclature plus abstraite constituée par les opérations projectives et par les noms des droites et des plans.

On ne sectionne plus par un plan « comme ça » (geste à l'appui), positionné intuitivement dans l'espace du projectographe mais par un plan « de bout » (par exemple) contenant un point précis et ayant une inclinaison donnée.

On veille ainsi à assurer définitivement la compétence de représentation des éléments, désignés cette fois par leurs images conventionnelles (verticales et horizontales), à appeler droites et plans projetants par leur nom (horizontal, frontal, de bout, vertical, de profil, parallèle à L.T....), à rapporter la position des points en abscisse et en ordonnée et à reprendre peu à peu les problèmes initialement résolus intuitivement à l'aide, cette fois, d'énoncés dictés.

Certains problèmes spatiaux sont peu à peu introduits en s'appuyant toujours sur l'intuition pour assurer la compréhension première :

- suppression de la position absolue de la ligne de terre ;
- relations entre éléments (au-dessus/en dessous ; en avant/en arrière ; à gauche/à droite, etc...) ;
- appartenance du point à une droite ou à un plan projetant d'une droite à un plan projetant ;
- parallélisme d'une droite et d'un plan projetant ;
- perpendiculaire à un plan projetant ;
- projection de l'angle droit ;
- intersection de droites et de plans, de plans projetants entre eux ;
- règle du triangle rectangle ;
- vu et caché des polyèdres convexes ;
- sections planes par des plans projetants ;
- vraies grandeurs de celles-ci par rotation et par rabattement.

F. L'objectif principal consiste à assurer la représentation de l'espace à 3 dimensions sur l'étendue plane de la feuille ou, à l'inverse, de permettre la lecture ou l'interprétation d'un graphique vers la troisième dimension. On évitera donc de sacrifier l'établissement de cette compétence qui suppose travail intuitif et raisonnement en transformant comme on l'a malheureusement trop souvent vu un cours de représentation objective en un enseignement systématique et passif des tracés géométriques. Pour autant que de besoin, on se rappellera que l'objet d'un cours de dessin scientifique bien orienté **ne s'est jamais réduit à un enseignement de tracés**.

G. Le problème de la mise au net à l'encre a définitivement perdu de son actualité suite à l'usage de l'ordinateur. On se satisfera donc du tracé au crayon. Celui-ci sera cependant très exigeant en matière de travail aux instruments, de précision, de clarté, de respect des valeurs des traits.

8.3. DES CONTENUS AU DEUXIEME DEGRE

8.3.1. Constructions géométriques

- A. Perpendiculaires et médiatrice.
- B. Division de segments en parties isométriques.
- C. Angles remarquables et bissectrice.
- D. Division du cercle en polygones réguliers (pentagone, hexagone, octogone).
- E. Tangente au cercle
 - par un point de celui-ci ;
 - par un point extérieur ;
 - parallèle à une droite donnée.
- F. Tangentes communes à deux cercles.
- G. Cas de raccordement par arc de rayon donné.
- H. Si ces notions ont pu être acquises, à la fin de la troisième année, on pourra avantageusement les appliquer dans des tracés tels que celui de l'ellipse, de l'ove, de l'ovale, de l'anse de panier et des spirales. Ces tracés ne constituent toutefois pas des buts en soi. Il serait par ailleurs utile afin d'assurer l'unité de la discipline de faire prendre conscience des champs d'application de ce que les élèves apprennent. A cette fin, ils pourraient collectionner des exemples d'applications (décoration, architecture, mises en page publicitaires, design, objets simples, etc...).

8.3.2. Dessin technique

- A. Initiation au dessin de construction mécanique et civile :
 - mécanisme des différentes vues ;
 - choix et disposition des vues pour des pièces classiques simples ;
 - principes généraux d'une cotation rationnelle.
- B. Approche intuitive et constructive: voir point 8.2., E, ci-dessus. Cette approche menée avec le double souci de la progressivité dans les difficultés et de la plus grande rigueur graphique devrait à la fin du cycle central avoir assuré la représentation en vu et caché de volumes simples coupés par des plans projetants, préparant ainsi l'étude des projections orthogonales au 3^e degré.

8.3.3. Les autres systèmes de représentation

- La perspective cavalière :
Egalement dans un souci de progressivité dans les difficultés, une approche sera menée, en fin de 2^e degré –pour préparer le degré suivant- en ce qui concerne la représentation des volumes en 3 dimensions
 - au départ des 3 vues planes (projections orthogonales de l'objet) ;
 - au départ de l'objet lui-même (avec relevé des dimensions).

Mise en perspective d'éléments simples ou encochés, isolés ou groupés.

8.4. DES CONTENUS AU TROISIEME DEGRE

8.4.1. Projections orthogonales

Poursuite – ou premier abord, suivant le cas - de l'étude des projections orthogonales élémentaires en introduisant essentiellement deux méthodes de vraie grandeur :

- Rotation de la droite et rotation du plan.
- Rabattement des mêmes éléments.

A l'issue de cette étude - soit en fin du 1er trimestre de la 5ème année - les élèves devraient avoir la capacité de « **voir dans l'espace** » par la méthode de Monge et, dès lors, de comprendre et d'aborder sans difficulté les principes qui régissent ses domaines d'application principaux (dessin industriel et dessin d'architecture) ainsi que ceux qui régissent d'autres systèmes de représentation : perspective cavalière, perspective linéaire ou albertienne (méthode anglaise), perspective axonométrique.

Dans la même perspective que ce qui a été conseillé plus haut, on pourra chercher des exemples et identifier les systèmes de représentation utilisés dans les catalogues, modes d'emploi, illustrations scientifiques et techniques, etc...

8.4.2. Les autres systèmes de représentation

Le 2ème semestre de la cinquième année et la 6ème année tout entière devraient permettre au travers de situations-problèmes simples de comprendre les principes et la logique sur lesquels reposent les divers systèmes de représentation codifiés, de les **choisir** de manière adéquate et de **s'adapter** aisément aux exigences d'expression des écoles supérieures d'architecture, de mobilier, de *design*, de dessin en général. Au plan de la matière de ces différents modules, on veillera à rencontrer les compétences suivantes :

A. Dessin technique de construction mécanique et civile

- exercices divers de lecture (deux vues étant données, trouver la troisième ; une modification étant apportée dans une vue, modifier les deux autres, etc...) ;
- choix et disposition des vues pour des pièces classiques simples ;
- principes généraux d'une cotation rationnelle ;
- coupes et sections dans des pièces creuses et simples ; utilité respective.

B. Perspective linéaire (méthode « anglaise »)

- Mise en perspective de volumes simples au départ du plan (boîtes, tables, bureaux, armoires, arc en plein cintre, pilier, colonne, etc ...).

C. Perspective cavalière

- Notion générale – Modules (rappel éventuel) à 45 et 30/60°.
- Mise en perspective d'éléments simples encochés, rainurés, troués, etc, isolés ou groupés.
- Pose des valeurs par face (ombres propres).

D. Perspective axonométrique (isométrique)

- Notions générales et intérêt comparé.
- Représentation de pièces et volumes simples présentant des parties prismatiques et des corps ronds.

Outre ces méthodes de représentation dont on vise avant tout la compréhension des principes et l'usage opportun, le professeur veillera à montrer comment les **programmes d'ordinateur** les intègrent dans la pratique professionnelle (logiciels de visualisation spatiale, de D.A.O., tels que Card 1, Povray, Solid work, Autocad, etc...).

8.5. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Par essence, un cours de dessin scientifique (ou technique) doit poser des problèmes et imposer la réflexion. L'énoncé de l'épure, les problèmes de construction, de rapports réciproques entre les éléments, de section, de vraie grandeur, etc... sont au cœur des projections orthogonales.

L'entraînement mental qu'impliquent la représentation (voir les exercices de lecture de plans cités plus haut), les transformations, la cotation et les simplifications autorisées par la normalisation constituent autant d'occasions d'assurer la souplesse de l'esprit.

La lecture ou le passage d'un système de représentation à un autre est encore un des très nombreux moyens de varier les situations d'apprentissage et d'enseigner par des mises en problème.

Dans la mesure des possibilités, la visite d'ateliers et de bureaux de dessin en début d'année pourrait être un moyen de motivation intéressant à exploiter.

9. DE L'ÉVALUATION

Résumé : *L'évaluation ne s'ajoute pas à la leçon. Elle en est partie intégrante. Significativement, le présent chapitre propose in fine d'enseigner **par** l'évaluation ; entendons donc de construire l'enseignement sur une relation dialectique où la réflexion et l'action, la conscience et le geste se répondent sans cesse en un mouvement sans fin.*

Il faut être conscient que ce qui différencie un enseignement des arts plastiques de telle ou telle activité intra- ou extrascolaire est précisément qu'en prolongement de la situation de pratique instaurée une évaluation soit conduite à terme afin que la leçon soit tirée

Bernard-André Gaillot (Arts plastiques Eléments d'une didactique-critique.)

La nature des cours justifie que l'évaluation puisse se moduler sur des bases différentes. On n'utilisera pas des repères de même nature pour un cours visant la création plastique que pour un cours de dessin scientifique ou d'histoire de l'art. Pour ceux-ci, des critères relativement simples ont été inclus ou se déduisent de l'énoncé des contenus (voir chapitres 7 et 8).

Pour les cours de création (dessin et forme-couleur-matière), la « manière » s'inspirera des considérations qui suivent, largement inspirées par les idées de B.-A. Gaillot (références en bibliographie).

9.1. **OBJET, DIFFICULTES ET ENJEUX DE L'ÉVALUATION**

9.1.1. **Objet**

L'évaluation peut s'exercer dans deux directions qui s'intéressent

- à l'intérêt du « **produit** » et donc au degré de réussite dans les acquisitions visées ;
- à l'intérêt des **processus utilisés** dégagés par *feedback* consécutif à la production elle-même.

9.1.2. **Difficultés**

L'évaluation classique des résultats comporte divers inconvénients constitués :

- au plan général, par les *a priori* du correcteur (effet « Pygmalion » : tendance à sur-coter ou à sous-évaluer des élèves réputés forts ou faibles – effet d'ordre et d'ancrage : contraste par contiguïté lors de la succession des travaux examinés) ;

- au plan plus particulier de la nature des arts plastiques par :
 - l'impossibilité d'évaluer par comparaison à un « modèle de référence » ;
 - la disparité, constatée pour tous les autres cours, des jugements entre correcteurs différents (d'où l'opportunité, chaque fois qu'on le peut, de substituer des évaluations collectives aux évaluations solitaires) ;
 - la difficulté d'identifier des repères de réussite ;
 - le caractère discutable, voire fallacieux, d'une réussite apparente (Cf. Piaget : *Réussir ne signifie pas comprendre*) ;
 - la valeur prédictive douteuse des productions scolaires par rapport aux compétences requises dans la vie sociale et professionnelle.

9.1.3. Enjeux

Tout conduit à penser que l'évaluation n'a pas pour objet de sanctionner ou de récompenser, de sélectionner ou d'éliminer mais de **tirer avec l'élève les enseignements d'une expérience**. En l'amenant à prendre conscience de l'**aspect potentiel** de son travail, on le met **sur le chemin de l'autonomie** dans un domaine qui ne permet pas de s'accrocher à un modèle de référence.

Ainsi menée, l'évaluation qui vise les voies du progrès sera avant tout **formative** (ou « **formatrice** ») et très subséquemment sommative et certificative.

9.2. CONTENU DE L'EVALUATION

Il est essentiel que l'évaluation porte sur des attentes annoncées et donc connues des élèves. On appréciera des comportements observables et des indices de compétence constitués en termes généraux par :

- **des connaissances spécifiques :**
 - maîtriser techniquement plusieurs moyens d'expression [C.1 à C.6] ;
 - acquérir un vocabulaire descriptif précis [C.27] ;
 - connaître des références artistiques en rapport avec les questions posées [C.23 à C.26 – C.31 à C.35] ;
- **des opérations spécifiques :**
 - produire une réponse pertinente par rapport à un problème plastique [C.2 à C.4 – C.6 à C.9] ;
 - utiliser et maîtriser des opérations plastiques simples [C.3, C.4, C.8, C.11, C.12, C.19 à C.21] ;
 - analyser des données plastiques, situer comparativement son travail [C.30] ;

- **des attitudes spécifiques :**
 - élaborer un projet en semi-autonomie et le conduire à son terme [C.3, C.9,C.18] ;
 - chercher des références et constituer une documentation personnelle [C.28, C.29, C.32 à C.37] ;
 - remettre en question ses acquis [C.20, C.28] ;
 - s’investir au-delà des impératifs et du périmètre scolaire [C.9, C.29, C.37] ;

- **un horizon spécifique :**
 - créer de son entière initiative ;
 - acquérir une totale autonomie de réflexion [C.10, C.22, C.37] ;
 - se sentir impliqué face aux questions artistiques [C.29, C.35].

9.3. INDICATEURS D’EVALUATION

Plusieurs paramètres dont l’importance est variable selon les séquences retiendront l’attention de l’évaluateur.

9.3.1. L’attention portée à la performance plastique elle-même en rapport avec la question posée

- | | |
|-----------|---|
| Apprécier | <ul style="list-style-type: none"> • le savoir-faire technique ; • la valeur de la réflexion personnelle engagée par l’incitation et le travail plastique lui-même (en pondérant le résultat apparent par la prise en compte des interactions exercées suite aux interventions professorales et aux conseils des condisciples) ; • la capacité de l’élève à tirer un parti positif de ses « erreurs » et à « rebondir ». |
|-----------|---|

9.3.2. Les acquis cognitifs et méthodologiques

Partant du principe qu’une production peu flatteuse ne permet pas de conclure à la faiblesse des acquis, on peut aux moments de verbalisation **apprécier la capacité d’analyse et de justification de la démarche posée** par l’élève (A-t-il compris ce qui était en jeu ? Peut-il reformuler la question ? Peut-il relier son propos au champ artistique ? Sait-il analyser correctement l’œuvre de ses camarades ? S’évalue-t-il correctement ?).

9.3.3. La posture comme indicateur d’un changement d’attitude

L’investissement personnel réel de l’élève vers le fait artistique et son enthousiasme relatif constituent des indices importants qu’il convient d’encourager. Toute prise d’initiative (travail autonome, effort de documentation, visites d’expositions, etc...) est à valoriser.

9.4. COMMENT EVALUER ?

Il est essentiel pour bien évaluer d'apprécier l'éventuelle réussite en fonction précise de la **demande initiale**. Celle-ci doit être claire et bien comprise par les élèves sans quoi ceux-ci et l'enseignant manqueraient d'une indispensable référence commune permettant d'apprécier les démarches posées.

Une série d'indicateurs peuvent conduire l'apprenant à avoir prise sur ces démarches. B.-A. Gaillot cite :

- ai-je compris le sujet et identifié les notions à travailler (je peux les nommer) ou les questions de fond ?
- ai-je fait un réel effort de recherche à la fois documentaire et plastique ?
- ai-je su élaborer mon projet de manière efficace ?
- la réponse finale est-elle pertinente et riche ?
- la réponse finale fait-elle valoir un point de vue original ?
- les moyens plastiques utilisés servent-ils convenablement ce que je voulais montrer ?
- comment situer mon travail par rapport à mes travaux antérieurs et aux réponses de la classe ?
- cette création m'a-t-elle permis de découvrir et d'apprécier des artistes nouveaux ? Lesquels ?

S'il ne semble pas souhaitable de trancher dans l'absolu entre le fait d'évaluer **par rapport à soi-même** (évaluation différenciée) ou **par rapport aux autres** (évaluation comparative normative), une place raisonnable en temps qui lui sera réservée sera faite à l'**auto-évaluation**.

Une telle pratique permet de développer la **métacognition** en donnant à chaque professeur l'occasion de re-préciser les démarches de chacun, d'en dégager l'intérêt relatif, de mettre les expériences en commun, d'identifier les acquis, de réactiver les notions et de faire émerger des questions nouvelles.

9.5. ENSEIGNER PAR L'EVALUATION

S'il ne s'agissait que d'appliquer des solutions prédigérées ou de vérifier des acquisitions techniques, l'évaluation pourrait se concevoir comme un acte assez simple se situant *a posteriori* de l'action.

Le recours à une pédagogie divergente, ouverte sur la différenciation des projets et sur l'exploitation de l'imprévu, implique une adaptation et donc un examen critique permanent.

C'est particulièrement vrai pour un dispositif « en proposition » qui ne permet que de conjecturer à l'égard des questions et des réponses apportées aux incitations initiales.

L'adaptation permanente requise de l'enseignant suppose qu'il soit attentif et lucide. Dans les faits, il s'interroge et procède constamment à l'**évaluation de la situation**. Ainsi, par exemple, **évalue-t-il** le niveau et les intérêts potentiels des élèves avant toute séquence et **mesure-t-il** la compréhension des questions implicites que ses propositions soulèvent avant d'éventuellement les ré-axer.

Plus profondément encore, c'est en procédant à une **évaluation** des démarches posées - notamment pendant les temps de verbalisation - que le professeur va faire prendre conscience de ce qui est découvert et **faire ainsi émerger l'enseignable**.

Dans un domaine très marqué par la singularité des démarches et la non-reconductibilité des expériences, l'accompagnement professoral consiste donc à **guetter ce qui peut constituer la matière de la leçon**. C'est donc à travers **l'évaluation permanente de ce qui a été vécu** qu'on peut espérer dégager **ce qui est donné à penser**. Le processus didactique est ainsi inversé : plutôt que d'échafauder l'enseignement sur base d'une transmission linéaire de savoirs reconnus, il s'agit par l'évaluation de ce que les élèves construisent de dégager avec eux **ce qui a été découvert et de le faire comprendre**.

Ce retournement didactique qui vise l'autonomie **ne dissocie donc pas évaluation, verbalisation et enseignement**. Il est particulièrement adapté à des classes de transition où l'on ne poursuit pas prioritairement les tâches d'exécution mais **une construction dialectique de l'acte et de la pensée**.

9.6. EVALUATIONS SOMMATIVE ET FORMATIVE

9.6.1. L'évaluation sommative

La pratique ordinaire de la note n'est pas à rejeter. Elle permet à chacun, élève, parents et professeur de mesurer la réussite par rapport aux objectifs fixés et aux connaissances à acquérir. Dans cet esprit, la notation vise l'appréciation d'un travail précis, accompli dans des conditions et durant un temps donné. Elle ne doit jamais pouvoir être considérée comme une appréciation sur la personne.

Il est recommandé de toujours bien fixer ce sur quoi elle porte ainsi que les critères qui seront pris en considération (respect des consignes, compréhension du problème, originalité de la réponse, investissement de l'élève à la tâche, savoir-faire, soin, etc...).

9.6.2. L'évaluation formative

Toutes les considérations qui précèdent – en particulier, celles qui traitent de la verbalisation – amènent l'élève à prendre conscience de ce qu'il découvre, comprend, conquiert et partage.

A travers cela, il reformule les objectifs, mesure son progrès et confronte son point de vue à celui des autres. Ce type d'évaluation permet, par ailleurs, d'introduire des références artistiques motivées par le travail fourni. Il est donc indispensable d'y avoir recours plus qu'on ne le fait ordinairement.

10. DES MOYENS

Résumé : *Pas plus qu'on ne conçoit pratiquer la chimie sans disposer d'un laboratoire, on ne peut enseigner sérieusement les arts plastiques hors d'un local approprié et organisé en conséquence. Et sans disposer d'un minimum d'outils, de matériel et de documentation. Cette prise de conscience des problèmes spécifiques à la discipline concerne tout autant les pouvoirs organisateurs, les chefs d'établissement que le professeur d'arts plastiques lui-même.*

*Nous ne pouvons être tenus au delà de nos forces
et de nos moyens.*

Michel de Montaigne (Essais).

10.1. LA CLASSE

Pour rencontrer les objectifs décrits et la méthodologie préconisée ci-dessus, il est essentiel de réunir des conditions matérielles satisfaisantes.

Cette réunion nécessite une prise de conscience par les chefs d'établissement. Les cours d'arts plastiques – en particulier dans une section de transition spécialisée - réclament à cet effet **des salles suffisamment vastes, spécialisées, elles aussi, pourvues d'armoires, d'un point d'eau et d'un matériel adapté et suffisant.** Des dispositifs appropriés doivent permettre une occultation correcte de la salle de cours pour les indispensables projections lumineuses. L'enseignant doit **en permanence** et en réponse à des problèmes **qu'il ne peut toujours prévoir** pouvoir y disposer des outils, des instruments et de la documentation indispensables.

D'un autre côté, le professeur doit produire **des efforts permanents de gestion correcte du matériel** (mise en ordre, entretien des outils, souci d'économie, etc...). Il récupérera un maximum de supports, de documents et de petit matériel généralement quelconque. De même, il réunira et classera une **documentation iconographique** indispensable au travail quotidien sur l'image ou devant permettre l'information et la réflexion sur les repères culturels.

Outre ces nécessités générales dont le détail se déduira des matières au programme (chevalets, tables ou planches à dessin, équipement technique nécessaire aux activités de création, voire des locaux annexes tels labo-photo si cette activité est retenue) et des considérations méthodologiques, il est expressément indiqué (parce que cela n'a pas toujours été bien compris) qu'on ne conçoit plus aujourd'hui qu'un travail sur l'image puisse idéalement se mener sans avoir accès comme au sein de tout autre cours aux ressources d'une photocopieuse (indispensable pour de nombreux exercices de créativité où il s'agit de proposer et d'expérimenter des variantes). Il en va de même pour les **projections lumineuses** ou la vidéo.

L'accès immédiat à l'ordinateur, à l'imprimante et à *Internet* est devenu incontournable. La nécessité d'une bibliothèque de classe ne devrait pas être discutée.

10.2. L'ORGANISATION

Une organisation spatiale en classe-atelier avec des « coins » organisés pour l'exercice préférentiel de certaines techniques apparaît comme idéale au regard des objectifs et méthodes exposés ci-dessus.

Faute, pour diverses raisons (local partagé avec d'autres cours, classe exigüe, etc...) de pouvoir organiser sa classe de cette manière, le professeur veillera

- à ce qu'à **portée de main**, les armoires recèlent le matériel et les outils nécessaires à la diversification et à l'individualisation des activités.
Plus particulièrement, il s'attachera à **recupérer** tous les supports (papiers les plus variés, cartons, tissus, déchets de multiplex et d'isolants, etc...), les outils graphiques (crayons divers, calames fabriqués à l'aide de tiges de bambou, brosses, chiffons, éponges, etc...), les encres (brou de noix, teintures, fonds d'acrylique, d'encrier, etc...), les colles, pigments et le matériel généralement quelconque (bougie, cirage, fusain, punaises, brosses, gouges, papier verré, eau de Javel, thinner, chiffons, *Tipp-Ex*, etc...) dont on peut prévoir qu'il y sera fait appel à l'une ou l'autre occasion.
Le professeur sera attentif aux problèmes qui peuvent être générés par les produits utilisés (allergies, colles, etc...).
Il veillera par ailleurs à gérer en bon père de famille et avec un rigoureux souci d'économie les moyens qui seront mis à sa disposition par l'établissement ;
- à disposer d'une **documentation iconographique** rangée thématiquement et pouvant à tout instant suppléer les carences de la mémoire et prêter à observation (la farde des chats, des chiens, des ruminants, des oiseaux, des autres animaux, des machines, des autos, des vélos, des bateaux, des costumes, des paysages, etc...).
Cette organisation professionnelle du travail (les graphistes et les auteurs de B.D. ne procèdent pas autrement) ne s'avère guère mangeuse de temps pour qui y travaille de manière quotidienne et organise sereinement cette forme de préparation à long terme ;
- à disposer de la même manière de **documents relatifs à l'histoire de l'art** et aux œuvres de référence dont l'examen peut à tout instant s'avérer utile à préciser une notion, à confirmer l'intérêt d'une entreprise ou à constituer le fond culturel.

Sur un tout autre plan, le professeur veillera à **valoriser les travaux des élèves** en épinglant aux murs de la classe des travaux significatifs de manière constamment renouvelée ou en montrant l'ensemble de ceux qu'une classe entière a produits.

10.3. L'USAGE DES TECHNIQUES

Sans verser dans le travers classique qui consiste en la matière à confondre les fins et les moyens, il est régulièrement conseillé de **diversifier les techniques** à la découverte desquelles les adolescents prêtent volontiers intérêt.

Leur champ est illimité. Certaines semblent aisément à la portée des élèves et on concevrait difficilement qu'en section de transition, elles ne donnent pas lieu à une exploration très large. On peut notamment penser :

- aux techniques classiques du fusain, du pastel, du lavis, de l'aquarelle, de la gouache, de l'acrylique, etc... (tant au chevalet que sur la table) ;
- à celles qui font appel aux réactions des supports, des corps gras et des encres aqueuses, etc... (travail à l'encre sur feuille humide, sgraffite, rétraction de l'encre sur bougie et pastel gras, décoloration à l'aide d'un solvant ou d'eau de Javel, réserve à la cire, etc...). Ces techniques font donc une large part à l'expérimentation et à la découverte ;
- à toutes les techniques de découpage, de collage, de déchirage (qui nécessitent la réunion préparatoire de revues illustrées), de frottage, de « cadavres exquis » et d'assemblage de volumes de tout genre. On remarquera qu'outre leur actualité (elles ont été inventées au XX^{ème} siècle même si, dans l'esprit – Cf. Arcimboldo, par exemple – elles ne sont pas neuves), ces techniques posent nécessairement les questions de mise en cohérence dans un espace unique d'éléments souvent très disparates ;
- aux techniques d'impression (monotypes, linogravure...).

Etant donné la fascination qu'exerce la puissance de l'outil, l'usage de l'ordinateur implique plus que jamais la nécessité de viser la réflexion et le travail de l'imagination (et non la simple conquête technique sur base de modèles à imiter ou de cliparts à insérer par exemple).

Il faut enfin insister sur un point. Quel que soit l'intérêt marqué par l'élève pour les techniques, **celles-ci ne justifient jamais plus la leçon que ne le font les apprentissages notionnels**. Ceci sépare nettement l'approche des sections de transition et de qualification. Il faut donc une nouvelle fois insister sur le fait qu'à peine de se révéler artificiels et sans attache, de tels enseignements qui contribuent à éveiller à la création, ont toujours intérêt à être chevillés sur **un vrai projet d'expression et sur la réflexion**.

Les compétences liées à l'exercice d'une technique plus professionnelle (photo, céramique, sérigraphie, etc...) nécessitent bien évidemment un matériel adapté et une **compétence professionnelle démontrée** chez le professeur

11. DES DERIVES

Résumé : Certaines dérives sont malheureusement fréquentes et contraignent l'inspection à de régulières mises au point. Le présent chapitre vise dénoncer certaines incompréhensions.

*De quoi lui servira la lecture quand on l'en aura
rebuté pour jamais*

Jean-Jacques Rousseau (Emile Livre V)

To be or not to be, that is the question.

Shakespeare (Hamlet).

Il convient de se méfier d'un certain nombre de procédures pédagogiques qui peuvent pourtant parfois se légitimer dans certaines disciplines.

Ces orientations s'inscrivent mal dans des perspectives soucieuses de cultiver les aptitudes et les compétences propres à l'activité plastique. Elles n'intègrent généralement pas correctement l'essence *libératrice, réflexive et même transgressive* que celle-ci appelle.

Des indications à ce sujet ont été formulées au sein du programme du 1^{er} degré qu'il faut ici rappeler en mettant en cause :

11.1. LES « DONNEURS DE SUJETS »

En se contentant de proposer successivement des thèmes de travail ou un exercice plus ou moins dirigé – souvent annuellement reconduit *ne varietur* – **l'enseignant ne nourrit guère plus la réflexion des élèves qu'il ne se propose de renouveler la sienne**. Il laisse *exécuter* les choses en ne délivrant que quelques conseils, le plus souvent techniques. Il ne vise que le soin de cette exécution en se satisfaisant le plus souvent d'une idée première qu'elle se borne à matérialiser plus ou moins adroitement.

Ce type d'enseignement qui n'est guidé ni par la réflexion ni par l'inquiétude ne les provoque pas davantage. Il n'a rien à voir avec un cours d'éducation plastique accompagnant les démarches mentales d'un adolescent que nous avons mission de faire réfléchir en éveillant la conscience du monde plastique.

11.2. L'ENSEIGNEMENT NOTIONNEL

Présenter des notions et des opérations plastiques une à une dans un ordre progressif et logique constitue une autre dérive d'autant plus communément répandue

- que ces notions sont nécessairement rencontrées au cours du travail plastique, l'essentiel ne résidant toutefois pas dans leur inventaire mais dans leur mise en jeu et dans leur mise en question ;

- qu'un tel enseignement répond aux préceptes les plus communément acceptés de la pédagogie générale (du simple au compliqué, du facile au difficile, etc...) ;
- qu'en mettant en avant des contenus d'ordre cognitif ou opératoire, une telle pédagogie paraît donner matière « *sérieuse* » à l'enseignement des arts plastiques et permettre – même si cela n'a pas grand chose à voir avec la promotion des attitudes et compétences – la définition d'objectifs précis à la leçon vivement recommandée à tout enseignant en cours de formation. Point n'est besoin de problématiser les questions, il suffit de prévoir ce que l'on « fera faire » à l'élève. La préparation n'en est que plus confortable ;
- que ces notions et opérations n'offrent guère de surprise. En occupant l'élève à une exécution d'esprit convergent, un enseignement notionnel paraît aussi sérieux extérieurement qu'il est confortable et peu émancipateur de l'intérieur.

S'il doit nécessairement rencontrer ces notions, le professeur leur réservera la place qui leur revient. A l'image de l'enfant qui n'apprend pas sa langue en étudiant le dictionnaire mais par une **méthode naturelle** (balbutier, exprimer ce qu'il ressent et ce qu'il veut plus ou moins maladroitement mais de mieux en mieux, aidé en cela par l'adulte), les progrès en matière d'expression plastique sont d'abord fonction des **situations d'enseignement**, des problèmes qui sont proposés à l'élève et de son projet à **lui**. A distraire cette motivation expressive de l'enseignement circonstanciel et accessoire des structures plastiques, **on prive aussi l'apprentissage de son sens**.

11.3. LES METHODES PROGRAMMEES

Les héritiers des théories behavioristes sur le comportement ont - souvent encouragés en cela par des instructions officielles et un didactisme étroit - associé l'enseignement notionnel à une structure *programmée* du travail. Accompagnée d'un schéma bien construit où tout semble aussi prévisible que prévu (moments forts de la leçon, questions savamment orientées et réponses nécessaires, documents inducteurs, etc...), la formule « être capable de » est souvent un leitmotiv qu'on retrouve à propos et hors de propos en tête des objectifs poursuivis dans les préparations de leçons. Il importe de mesurer le bien fondé mais aussi les fréquentes inappropriations de cette **prévisibilité supposée** au domaine de l'éducation plastique.

L'apprentissage de gestes techniques précis (ceux, par exemple qui mettent en cause la sécurité ou qui sont nécessités par l'usage d'un matériel complexe) peut avantageusement s'assortir d'une conduite réglée où l'essentiel consiste à répondre de manière attendue et efficace à des stimulations progressives (un check-list, par exemple). On y peut donc prévoir que l'élève y sera « *capable de* ».

Il peut en être de même pour l'acquisition de notions. « *Etre capable de modifier un document par découpage régulier de bandes de largeur constante et différemment éloignées* » peut constituer un objectif mais il faut admettre qu'il est de l'ordre de la recette et qu'il ne correspond pratiquement pas à l'exercice d'une *compétence transversale*.

S'adressant à l'esprit de créativité, à l'expérimentation et à l'émergence du moi profond constituant la personnalité qui sont autrement essentiels pour l'éducation plastique, une pédagogie par objectifs telle qu'elle est pratiquée apparaît souvent inadéquate. La leçon « dictée » (« *l'exercice* ») avec sa garantie de résultat (travaux attendus et corrects en apparence, d'esprit convergent, sans grande invention ni découverte) et son confort au plan de l'ordre au sein de la classe et de l'évaluation s'apparente ainsi au conditionnement.

Plus qu'à la formule « *être capable de* » qui, en soi, témoigne d'une volonté de tracer un chemin, on s'interrogera sur **la pertinence de ce qu'elle annonce et sur l'inacceptable réductionnisme que souvent elle cautionne**. Si l'on prévoit de faire preuve de créativité, il en faut adopter les méthodes **ouvertes, favoriser les productions divergentes**, être prêt à en accepter et en exploiter les aléas. « *Ce qui va ou doit être appris ne saurait être préalablement précisé car ce n'est pas*, écrit Gilbert Pélissier, *l'homogénéité des réponses qui est visée mais leur diversité* ». L'enseignant, on l'a vu, doit aussi en tenir compte lors de l'évaluation. Tant pour l'élève que pour lui-même. Une telle attitude pédagogique qui prend en compte l'imprévisible est, on le voit, très opposée à l'enchaînement prévisionnel des consignes et des réponses nécessaires.

Plus lointainement, elle qualifie **la digression**, ce moment béni, privilégié et le plus vivifiant de la leçon où le maître se libère pour un moment de sa préparation en même temps qu'il libère son enthousiasme, le feu qui l'habite et sa propre créativité au bénéfice de l'instant intense et vécu.

On ne saurait trop insister sur l'intérêt d'**oser** ce moment mais on doit aussi **se prémunir de ses excès**. Tentante propension à s'écouter, récurrence des intérêts de l'enseignant, dévoiement inconsidéré du cap, « mise en orbite » de l'enseignant par les élèves pour « gagner du temps », perte de cohérence globale de la leçon, approximation de l'information, gestion du temps bousculée peuvent ainsi constituer des revers pernicieux qu'une saine auto-critique après leçon a toujours pour objet de remettre en question.

11.4. A LA MANIERE DE

Le recours à des références artistiques même (surtout ?) modernes et contemporaines peut induire une attitude imitative. C'est une forme plus insidieuse de conditionnement et d'académisme dont il faut craindre le caractère modélisant.

S'il s'agit de faire approcher ce qu'est profondément l'acte d'expression ou l'existence d'un style, **si** l'on se propose de dégager une réflexion sur l'intérêt des écarts, **si** on se préoccupe de laisser assez de « mou » pour des opérations de transfert et d'interrogation sur les modifications à apporter au sens (exemple: la dérision, le clin d'œil, le pastiche, la parodie, l'appropriation), **si** on a soin de ne pas conduire simultanément toute la classe à l'imitation d'un seul artiste, le recours prudent à des références **peut** se justifier.

En pareil cas qu'il est conseillé de ne pas multiplier à l'excès, le professeur veillera en tout cas à ce que l'objectif ne se confonde pas avec la consigne.

11.5. LE DESSIN D'ESPRIT SCOLAIRE

La poursuite de la virtuosité graphique n'est certainement pas le but essentiel d'une section de transition « Arts plastiques ». En échange, l'approche du dessin (dessein) d'expression avec ce qu'il suppose de compréhension de l'objet ou du modèle, d'aisance dans le tracé et de spontanéité reste important. Un tel objectif s'oppose à l'aspect scolaire du petit réalisme ne dépassant pas les simples difficultés graduées de la représentation et la conception exclusivement soucieuse du rendu.

Ceci n'est plus de mise avec un enseignement actualisé des arts plastiques.

Toutes les pages ci-dessus devraient inviter ceux-là à une salutaire réflexion.

11.6. LE LEURRE DES TRAVAUX DE BRAVOURE

Il faut souvent se prémunir contre les excès de la pensée. En soulignant l'intérêt de la valorisation des travaux par leur exposition dans les lieux les plus appropriés de l'école, on peut perdre de vue que cette fonction représentative n'est pas le but du travail.

Le risque est grand de travailler pour l'œil et non pour l'apprentissage. Ainsi dix projets non réalisés, non démonstratifs mais créatifs valent certainement mieux qu'un seul travail habilement ficelé mais dans lequel il ne se passe rien. C'est là délicate affaire de lucidité, de sensibilité et de bon sens.

12. ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE

Le professeur trouvera en librairie nombre de livres à caractère technique dont les parutions sont constamment renouvelées, en particulier chez les éditeurs spécialisés (Bordas, Fleurus, Dessain et Tolra, etc...).

Le présent index ne reprend qu'un nombre limité d'ouvrages abordant les questions méthodologiques et théoriques disponibles au moment de l'édition du présent programme.

Ouvrages généraux d'ordre pédagogique

- TARDIF (J.) *Pour un enseignement stratégique*. Editions Logiques, Montréal 1992.
- TROCME-FABRE (H) *Réinventer le métier d'apprendre*. Organisation, Paris 1999

Ouvrages généraux sur l'éducation plastique

- ARDOUIN (Isabelle), *L'éducation artistique à l'école*. ESF, Paris 1997 – I.S.B.N. : 2-7101-1242-6
- BEAULIEU (Denise) (sous la direction de), *L'enfant vers l'art – Ouvrage collectif* Autrement, Paris, 1993 – ISBN : 2-86260-443-7
- BONAFoux (Pascal) et DANETIS (Daniel), (sous la direction de) : *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques – l'Harmattan*, Paris 1997 – ISBN : 2-7384-5204-3
- LAGOUTTE (Daniel) (sous la direction de), *Les arts plastiques -- Contenus, enjeux & finalités*. Armand Colin, Paris, 1995 – ISBN : 2-200-1297-7
- GAILLOT (Bernard-André), *Arts plastiques – Eléments d'une didactique-critique*. Presses Universitaires de France, Paris 1999 – ISBN 2-13-047917-0
- ROUX (Claude), *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*. Jacqueline Chambon, Nîmes 1999 – ISBN : 2-87711-197-0
- *L'artistique – Actes du colloque de Saint-Denis – CRDP, Académie de Créteil, Le Perreux-sur-Marne 1997 – ISBN : 2-86918- 074 8*

Dessin d'après nature

- BMMES (Godtfried), *L'étude du corps humain*, Dessain et Tolra, Paris 1991 - ISBN 2-249-278296.
- EDWARDS (Betty), *Dessiner grâce au cerveau droit*, Mardaga, Liège, 1995 – ISBN : 2-87009-168-0
- EDWARDS (Betty), *Vision, dessin, créativité*, Mardaga, Liège, 1997 – ISBN : 2-87009-648-8
- COMAR (Philippe), *La perspective en jeu*, Gallimard Découvertes, Paris 1992 - ISBN : 2-07-053185-6
- VALERY (Paul), *Degas danse dessin*, Gallimard, Paris, 1965

Dessin géométrique, scientifique et de représentation codifiée

- LAMBLIN (André), *Dessin scientifique*, Labor, Bruxelles, 1975

- DE SLOOVERE (H.), *Cours de géométrie descriptive (méthode de Monge)*, De Boeck, Bruxelles, 1968
- HARVENGT (Léon), *Le dessin perspectif (Textes et Illustrations)*, Etabl. G. Delporte, Mons

Histoire de l'art

- BRYTT (David), *L'art moderne, de l'impressionnisme au post-modernisme*, Thames & Hudson, Paris 1999
- Collectif, *Groupes, mouvements, tendances de l'art contemporain depuis 1945*, Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts, Paris, 1990 - ISBN : 2-903639-69-8
- DE MAISON-ROUGE (Isabelle), *L'art contemporain*, Milan, Les essentiels, Toulouse - ISBN : 2-84113-466-0
- DE MEREDIEU (Isabelle), *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Bordas, Paris, 1994 - ISBN : 2-04-018556-9
- DRAGUET Michel, *Chronologie de l'art contemporain*, Flammarion, Paris, 1997
- FAURE (Elie), *Histoire de l'art* (5 volumes), Poche, 1964
- FERRIER (Jean-Louis), sous la direction de, *L'aventure de l'art au XXème siècle*, Chêne/Hachette, Paris, 1988
- FRIDE R.CARRASSAT (Patricia) et MARCADE (Isabelle) , *Comment reconnaître les mouvements en peinture*, Bordas, Paris, 1996 - ISBN : 2-04-012905-7
- GOMBRICH (Ernst), *Histoire de l'art*, Flammarion, Paris, 1997
- HUYGHE (René), *L'art et l'homme* (3 volumes), Larousse, Paris, 1957
- HUYGHE (René) et RUDEL (Jean), *L'art et le monde moderne* (2 volumes), Larousse, Paris, 1969
- LYNTON (Norbert), *L'art moderne*, Flammarion, Paris, 1994
- MALRAUX (André), (sous la direction de) : Collection « *L'Univers des Formes* », Gallimard, Paris
- MILLET (Catherine), *L'art contemporain*, Flammarion, Dominos - ISBN : 2-08-035441-8

Esthétique

Nombre d'ouvrages de valeur et de complexité diverses existent en librairie dont il n'est pas possible de faire la recension. Des auteurs aussi intéressants - mais parfois très difficiles d'abord - tels que Rudolf Arnheim, Roland Barthes, Michaël Baxandall, Pierre Bourdieu, André Chastel, Dominique Chateau, Jean Clair, Hubert Damisch, Georges Didi-Huberman, Jean-Philippe Domecq, Mikel Dufrenne, Luc Ferry, Michel Foucault, Gérard Genette, Nelson Goodman, Clément Greenberg, Francis Haskell, Rosalind Kraut, Yves Michaud, Erwin Panofsky, Rainer Rochlitz, Guy Scarpetta, Federico Zeri, etc... devraient être cités dans la mesure où leur œuvre survole le débat esthétique. Il en est de même pour les nombreux et toujours éclairants « Ecrits d'artistes ». On introduirait alors ce débat en confondant le niveau de la recherche et de la philosophie avec celui d'une bonne approche didactique.

La présente bibliographie reprend quelques livres-clés ou orientés pédagogiquement dont la lecture ou la consultation est vivement recommandée.

Certains livres sont épuisés mais sont avec un peu de persévérance trouvables en bouquinerie spécialisée.

Esthétique générale (aspect philosophique)

- LACOSTE (Jean), *La philosophie de l'art*, PUF Que sais-je ?, Paris, 1981 - ISBN : 2-13-036704-6
- LACOSTE (Jean), *L'idée de beau*, Bordas, Paris 1994 - ISBN : 2-04-019034-1
- OTTAVI (Philippe), *L'art*, Hatier, Profil, Paris, 1995 - ISBN : 2-21801397-5
- VERGELY (Bertrand), *Les grandes interrogations esthétiques*, Milan, Les essentiels, Toulouse

Esthétique appliquée

- BERGER (René), *Découverte de la peinture* - Guilde du Livre, Lausanne 1958 - réédition Marabout, Verviers , 3 volumes 1968
- CAUQUELIN (Anne), *L'art contemporain*, PUF, Paris, 1992 - ISBN : 2-13-044676-0
- CAUQUELIN (Anne) *Petit traité d'art contemporain*, Seuil, Paris, 1996 - ISBN : 2-02-025837-4
- CLAIR (Jean), *Considérations sur l'état des Beaux-Arts*, Gallimard, Paris, 1983 ISBN : 2-076024719-8
- CHALUMEAU (Jean-Luc), *Lectures de l'art*, Chêne, Paris 1991 - ISBN : 2.85108.715.0
- CHALUMEAU (Jean-Luc), *Les théories de l'art*, Vuibert, Paris - ISBN : 2-7117-8480-0
- DEBRAY Régis, *Vie et mort de l'image*, Gallimard, Folio essais, Paris, 1994
- DOMINO (Christophe), *L'art contemporain*, Scala, Paris 1994 - ISBN : 2-86656-130-3
- DUBUFFET (Jean), *Asphyxiante culture*, Minuit, Paris, 1986 - ISBN : 2-7073-1084-0
- DUBUFFET (Jean), *L'homme du commun à l'ouvrage*, Gallimard, Idées, Paris, 1973
- ECO (Umberto), *L'oeuvre ouverte*, Seuil Points Histoire, Paris 1979
- FAURE (Elie), *L'esprit des Formes*, J.-J. Pauvert, Livre de poche, Paris 1964
- FOCILLON (Henri), *Vie des Formes* - PUF, Paris
- FRANCASTEL (Pierre), *Peinture et société*, Gallimard, Paris, 1965
- FRANCASTEL (Pierre), *Art et technique*, Gonthier, Paris, 1964
- GOMBRICH (Ernst), *L'art et l'illusion*, Gallimard, Paris, 1971
- HEINICH (Nathalie), *Le triple jeu de l'art contemporain*, Minuit, Paris, 1998 - ISBN 2-7073-1623-7
- HUISMAN (Denis), *L'esthétique*, PUF Que sais-je ?, Paris, 1971
- HUYGHE (René), *Dialogue avec le Visible*, Flammarion, Paris, 1955
- HUYGHE (René), *L'art et l'âme*, Flammarion, Paris, Paris, 1960
- HUYGHE (René), *Formes et forces*, Flammarion, Paris, 1971
- JOLY (Martine), *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan, Paris, 1993 - ISBN : 2-09-190634-8

- KANDINSKY (Wassili), *Du spirituel dans l'art*, Beaune, Paris
- KANDINSKY (Wassili), *Point et ligne sur plan*, Gallimard, Folio essais, Paris, 1994
- LHOTE (André), *Traité du paysage et de la figure*, Grasset, Paris, 1958
- MALRAUX (André), *Les Voix du Silence*, Gallimard, Paris, 1953
- MARANGONI (Matteo), *Apprendre à voir*, Griffon, Neufchâtel, 1947
- MARANGONI (Matteo), *Comment on regarde un tableau*, Griffon, Neufchâtel, 1950
- NEVEUX (Marguerite), *Le nombre d'or - Radiographie d'un mythe*, Seuil Points Sciences 1995
- PÄCHT (Otto), *Questions de méthode en histoire de l'art*, Macula, Paris, 1996 - ISBN : 2-86589-046-5
- PASSERON (René), *L'œuvre picturale et les fonctions de l'apparence*, Vrin, Paris, 1986 - ISBN 2-7116-0595-7
- RIOUT (Denys), *Qu'est-ce que l'art moderne ?*, Gallimard, Paris, 2000 – ISBN : 2-07-041086-9
- RODIN (Auguste), *L'art* (Entretien réunis par GSELL (Paul), Gallimard, Paris, 1967
- TAINMONT (Emile) : *Esthétique positive*, C.E.D.E.P., Bruxelles, 1967
- TAINMONT (Emile) : *Synthèse et complément d'esthétique positive*, C.E.D.E.P., Bruxelles, 1977
- VAN LIER (Henri), *Les arts de l'espace*, Casterman, Tournai, 1979 ISBN : 2-203-23103-3
- VARNEDOE (Kirk), *Au mépris des règles*, Adam Biro, Paris, 1990 - ISBN : 2-87660-087-0
- WOLFFLIN (Heinrich), *Principes fondamentaux de l'histoire de l'art*, Gallimard, Paris

Sociologie de l'art

- DUVIGNAUD (Jean), *Sociologie de l'art*, PUF, Paris, 1967
- FRANCASTEL (Pierre), *Études de sociologie de l'art*, Denoël, Paris 1985 - ISBN : 2-282-30074-2
- FRANCASTEL (Pierre), *La réalité figurative*, Gonthier, Paris, 1965

Architecture

- GIEDION (Sigfried), *Espace, temps, architecture*, La Connaissance, Bruxelles, 1968
- NORBERG-SCHULZ (Christian), *La signification dans l'architecture occidentale*, Mardaga, Liège, 1979
- NORBERG-SCHULZ (Christian), *Système logique de l'architecture*, Mardaga, Liège, 1972

Sémiologie

- *Communications n°4*, Seuil, Paris, 1964 - ISBN : 2-02-003747-5
- COCULA (Bernard) et PEYROUTET (Claude), *Sémantique de l'image*, 1986 ISBN ; 2-206-00311-2
- FOZZA (Jean-Claude, GARAT (Anne-Marie) et PARFAIT (Françoise), *Petite fabrique de l'image*, Magnard, Paris 1989 - ISBN : 2-21042290-6
- Groupe μ , *Rhétorique générale*, Seuil, Points Essais, Paris, 1982
- Groupe μ , *Traité du signe visuel*, Seuil, Paris, 1992 - ISBN : 2-02-012985-X
- GUIRAUD (Pierre), *La sémiologie*, PUF Que sais-je ?, Paris, 1973
- MARTINET (Jeanne), *Clefs pour la sémiologie*, Seghers, Paris, 1975

Lecture d'images

- AMEY (Claude), *25 tableaux modernes expliqués*, Marabout, Alleur, 1994
- *Communications n°15 - L'analyse des images* - Seuil, Paris, 1970
- DAUTUN (Jean-Pierre), *10 modèles d'analyse d'images*, Marabout, Alleur, 1995
- FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *L'éloquence des images*, PUF, Paris, 1993 - ISBN 2-13-045051-2
- FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *L'image manipulée*, Edilig, 1983 - ISBN 2-85601-O30-X
- GAUTHIER (Guy), *Vingt leçons sur l'image et le sens*, Edilig, Paris - ISBN : 2-85601-009-1

Histoire et sémiologie de l'affiche et de la publicité

- BOOTH-CLIBORN (Edward) et BARONI (Danièle), *Art graphique*, Nathan, Paris, 1979 - ISBN : 2-09-298102-1
- DUCA(Lo), *L'affiche*, PUF Que sais-je ?, Paris, 1963
- FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *L'image placardée*, Nathan université, Paris - ISBN : 209-190782-0
- GALLO (Max), *L'affiche, miroir de l'histoire*, Laffont, Paris, 1973
- GOUREVITCH (Jean-Paul), *Comprendre la publicité*, L'Ecole, Paris, 1975 ISBN 2-211-97802-9
- VICTOROFF (David), *La publicité et l'image*, Denoël/Gonthier, Paris, 1978
- VICTOROFF (David), *Psychosociologie de la publicité*, PUF, Paris, 1970

Photographie

- Collectif, *La photographie des origines à nos jours*, catalogue de l'exposition réalisée par le Crédit communal, Bruxelles, 1982
- Collectif, *La photographie d'art vers 1900*, catalogue de l'exposition réalisée par le Crédit communal, Bruxelles, 1983
- DELPIRE (Robert) et FRIZOT (Michel), *Histoire de voir* (3 volumes), Centre national de la photographie, Photopoché, Paris 1989 - ISBN : 2-86754-059-3
- FREUND (Gisèle), *Photographie et société*, Seuil Points Histoire, Paris 1976

- FRIZOT (Michel) et DUCROS (Françoise), *Du bon usage de la photographie*, Centre national de la photographie, Photopoché, Paris 1987 - ISBN : 2-86754-037-2
- ROSENBLUM (Naomi), *Une histoire mondiale de la photographie*, Abbeville, Paris - ISBN : 2-87946-007-7
- VERCHEVAL (Georges) (sous la direction de), *Pour une histoire de la photographie en Belgique*, Musée de la photographie, Charleroi, 1993 - ISBN : 2-80783-18-5

Cinéma

- AUMONT (Jacques), BERGALA (Alain), MARIE (Michel) et VERNET (Marc), *Esthétique du film*, Nathan Université, Paris, 1983 - ISBN : 2-09-190-775-8
- AUMONT (Jacques) et MARIE (Michel), *L'analyse des films*, Nathan Université, Paris, 1983 - ISBN : 2-09-190702-4
- BAZIN (André), *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Cerf, Paris, 1987 - ISBN : 2-204-02419-8
- BEYLIE (Claude), *Les film-clés du cinéma*, Bordas, Paris, 1987 - ISBN : 2-04-016356-5
- MARTIN (Marcel), *Le langage cinématographique*, Cerf, Paris, 1985 - ISBN : 2-204-02398-1

Bande dessinée

- Communications n°24, *La bande dessinée et son discours*, Seuil, Paris 1976 - ISBN 2-02-004327-0
- FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *Récits et discours par la bande*, Hachette, Paris, 1977 - ISBN : 2.01.003368-X
- FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *La chambre à bulles*; Union générale d'éditions, Coll. 10/18, Paris - ISBN : 2-264-00163-1
- PEETERS (Benoit), *Case - planche - récit*, lire la bande dessinée, Casterman, 1998 - ISBN : 2-203-32610-7