

Du dessin aux arts plastiques

Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000

Marie Jeanne Brondeau Four et Martine Colboc Terville

Avant-Propos de l'Inspection générale

Il n'existe guère d'ouvrage traitant, sur un large plan historique, de l'évolution des arts plastiques en tant que discipline scolaire d'enseignement artistique. « Du dessin aux arts plastiques », dans cette édition revue et augmentée, comble à nouveau ce manque et nous en savons gré aux auteures. Comme il est rappelé dans l'introduction, un document initial fut produit pour le Centre National d'Enseignement à Distance et diffusé en 1992. Il connut ensuite plusieurs transformations. La précédente évolution, parfois encore accessible en ligne, et déjà dans un format éditorialisé, datait de 1996. Cette ultime version complète les périodes étudiées. Elle est consolidée par de nombreux textes institutionnels rassemblés en Annexes.

Ce document devrait donc redevenir un outil de référence pour qui souhaite ou a le besoin de comprendre d'où vient l'enseignement des arts plastiques, en quoi et dans quelles conditions il s'est progressivement forgé une singularité, et comment il se définit dans le système scolaire français actuel. Il rend perceptible le cheminement intellectuel, politique et sociétal grâce auquel la dimension et la création artistiques ont pu constituer, étape par étape, une visée admise dans l'enseignement général et pour tous les élèves. Soutenu par l'apport décisif de quelques personnalités éminentes, ce projet éducatif ne s'est pas développé sans obstacles ni aléas, mais il a pu bénéficier parfois de moments propices, de conjonctions d'audaces, de maturation des idées, de disponibilités de la politique éducative. C'est donc bien volontiers que nous en recommandons la lecture. En premier lieu pour les professeurs de cette discipline et les étudiants qui se destinent à l'enseigner. Mais également, dans et hors l'École, à un plus large lectorat qui s'intéresse aux arts abordés par la question de leur enseignement.

Le travail d'actualisation réalisé par les auteures a notamment permis l'intégration des programmes d'arts plastiques de 1996-98, ce qui, au-delà du récit historique, est intéressant à plus d'un titre. En effet, les sources présentées, portant sur des choix didactiques et des caractéristiques pédagogiques pensés dans les années 80 et 90, sont des plus utiles pour dépasser les seules interprétations, parfois des plus diverses, qui ont couru depuis. Elles sont un précieux point d'appui pour situer des positions, des enjeux et des attendus du travail didactique dont les récents programmes de la scolarité obligatoire sont porteurs.

Enrichie d'un appareillage documentaire fort complet, la présente version propose au surplus de son projet un véritable recueil des programmes depuis 1853. Les principaux textes institutionnels définissant et réglant, dès 1880, les épreuves et modalités des concours de recrutement de professeurs de dessin, puis de dessin et arts plastiques, désormais d'arts plastiques, sont également ajoutés. En outre, les documents d'accompagnement des programmes du collège de 1996-98 ne sont pas les moindres de ces compléments. Leur présence, intégrée en regard de ce corpus fondateur, permet d'en apprécier la singularité et l'intérêt.

« Du dessin aux arts plastiques », dans sa matière et ses approches, témoigne de profonds enracinements. Ceux de ses auteures, Mesdames Marie Jeanne Brondeau Four et Martine Colboc Terville, enseignantes ayant également exercé des responsabilités de formation et de

recherche, observatrices et actrices d'une partie récente des évolutions mises en perspective. Enracinements encore dans la profondeur du temps de l'histoire de l'éducation, dont les strates sont explorées par l'étude minutieuse des ressources rassemblées.

Texte essentiel donc, qui rend compte des dynamiques et des mouvements de fond ayant travaillé et travaillant encore l'évolution d'une discipline d'enseignement artistique. Un autre de ses intérêts se constitue dans le fait qu'il nous invite à identifier l'exigence de nos prédécesseurs, à apprécier les cohérences — voire les fidélités — dans les actualisations successives, à les saisir toutes comme autant d'outils pour dépasser la réplique stérile des formes prétendument canoniques ou considérées comme telles. Les orientations institutionnelles des réformes éducatives et les avancées pédagogiques mises en perspective permettent de mesurer la nature, le sens et les conditions de l'évolution de cette discipline scolaire, vivante et toujours à inventer : les arts plastiques.

Christian Vieaux, Inspecteur général de l'éducation nationale et doyen du groupe enseignements et éducation artistiques, Philippe Galais, Inspecteur général de l'éducation nationale

Remarques

Dans la table des matières et au cours du texte, des liens permettent de joindre un chapitre ou une annexe ; pour y accéder, cliquer sur le lien.

Pour revenir au point de lecture, appuyer sur Alt + flèche de gauche du clavier.

Table des matières

1	Présentation	7
1.1	Introduction.....	7
1.2	Cadre de travail.....	9
1.3	Ecriture.....	10
2	De l’Ancien Régime au Second Empire	11
2.1	Double héritage de l’Ancien Régime	11
2.2	Projets et réformes de la révolution	12
2.2.1	Rôle éducatif du patrimoine	12
2.2.2	Début du XIX ^e siècle : apparition du dessin dans l’Instruction publique	12
2.2.3	Jusqu’en 1852, peu de changement	13
3	Milieu du XIX^e siècle, naissance d’une discipline	14
3.1	Rôle des expositions universelles.....	14
3.2	Place du dessin dans les lycées impériaux	15
3.3	Rapport Ravaisson	16
3.3.1	Esprit du texte	16
3.3.2	Un unique enseignement : celui du dessin	17
3.3.3	Former l’esprit, l’œil et le goût du public des lycées de garçons	17
3.3.4	La bonne méthode	18
3.3.5	Mesures concrètes et retombées.....	20
4	Deuxième moitié du XX^e siècle.....	20
4.1	Programmes	20
4.2	Faits marquants	21
4.2.1	Enseignement spécial et enseignement secondaire des jeunes filles.....	21
4.2.2	Enseignement du dessin à la Ville de Paris	22
4.3	Réforme Jules Ferry et commission Guillaume	23
4.3.1	De nouvelles institutions importantes pour le dessin	23
4.3.2	Commission Guillaume et programmes de 1880.....	24
4.3.3	Ravaisson et Guillaume, deux points de vue sur l’enseignement du dessin	26
4.3.4	Création du Certificat d’aptitude à l’enseignement du dessin, 1880.....	26
5	Première moitié du XX^e siècle.....	27
5.1	Réforme de l’enseignement du dessin de 1909 et rapport Belot	27
5.1.1	L’enseignement du dessin dans le rapport Belot.....	27
5.1.2	Programme de 1909	31
5.1.3	Formation des professeurs de dessin, réforme de 1909	31
5.2	1925 : l’Art comme dimension culturelle générale.....	32
5.2.1	Réforme de 1925	32
5.2.2	Explication des chefs d’œuvres de l’art, contenu et méthode	33

5.3	De 1938 à l'après-guerre	34
5.3.1	Réforme de 1938	34
5.3.2	Pendant la guerre : nouveaux programmes et création d'une épreuve au baccalauréat ...	36
5.3.3	1946 : réforme du Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin	37
5.3.4	Directives d'après-guerre : une discipline en quête d'identité	38
5.3.5	Reconnaissance de la discipline au détriment de son autonomie et de sa spécificité	39
5.4	Institutionnalisation de la formation et recrutement des enseignants	40
5.4.1	Aspirations des enseignants	41
5.4.2	1952 : création du Diplôme de dessin et d'arts plastiques	41
6	<i>Années charnières : 1959-1977</i>	42
6.1	Réforme de 1959.....	42
6.1.1	Modifications des structures	42
6.1.2	Dessin et arts plastiques : orientations et programmes du collège	43
6.1.3	Sur le terrain, de nouvelles contraintes.....	45
6.2	Facteurs annonciateurs du changement.....	45
6.2.1	Du côté de l'institution scolaire	45
6.2.2	Du côté de la culture	46
6.2.3	Dans le champ artistique	46
6.3	Années 1970 : du dessin aux arts plastiques.....	46
6.3.1	1968 : la rupture	47
6.3.2	Création des UER et formation universitaire des professeurs d'arts plastiques	47
6.3.3	Création du CAPES en 1972 et création de l'agrégation d'arts plastiques en 1975	48
6.3.4	Une période d'effervescence pour les arts plastiques.....	50
7	<i>Évolution de la discipline face aux changements institutionnels.....</i>	51
7.1	1977 : réforme Haby, le collège unique	51
7.1.1	Structure unifiée, transversalité des objectifs, modernisation des contenus.....	51
7.1.2	Programme du collège de 1977-1978 et programme du lycée de 1981.....	52
7.1.3	Reconnaissance relative des arts plastiques dans la réforme.....	55
7.1.4	Conditions défavorables sur le terrain et réactions des enseignants	56
7.2	Un enseignement innovant	57
7.2.1	Proposition minimale	57
7.2.2	De la proposition minimale au cours en proposition.....	61
7.2.3	Enseignement en situation d'autonomie.....	62
7.2.4	Prémises de l'atelier.....	65
7.3	Naissance d'une recherche en didactique des arts plastiques	66
8	<i>Années 1980, valorisation des enseignements artistiques.....</i>	67
8.1	Rénovation des collèges et commission Legrand	67
8.1.1	Orientations générales	67
8.1.2	Choix pour les enseignements artistiques	67
8.2	Action éducative, action culturelle et partenariat.....	68
8.2.1	Genèse des faits	68
8.2.2	Une mission et des projets pour les enseignements artistiques.....	69
8.2.3	Création des ateliers d'arts plastiques.....	70
8.3	Programmes du collège et du lycée de 1985-1988	71
8.3.1	Caractéristiques générales des programmes.....	72
8.3.2	Élargissement du champ d'investigation autour d'un contenu : la plasticité	73
8.3.3	Derrière la plasticité et l'éducation artistique, l'ébauche d'un projet pour un enseignement artistique.....	75

8.3.4	La création prend le pas sur la créativité ; poser des problèmes pour faire apprendre	75
8.3.5	Stratégie pédagogique et champ artistique contemporain	76
8.3.6	Formation sous-jacente d'une didactique propre aux arts plastiques.....	76
8.4	Avancée des arts plastiques et rôle de la situation d'atelier.....	77
8.4.1	La situation d'atelier moteur de la réflexion	77
8.4.2	L'enseignement des arts plastiques en atelier	78
8.5	1986 et 1989 : création du CAPES interne et de l'agrégation interne d'arts plastiques	81
9	Années 1990, avancées institutionnelles et disciplinaires	82
9.1	Décisions institutionnelles.....	82
9.1.1	1988, loi Landowski : l'éducation artistique n'est plus l'affaire du seul ministère de l'Éducation nationale.....	83
9.2	Modalités des réformes scolaires.....	86
9.2.1	La loi d'orientation du 10 juillet 1989.....	86
9.2.2	1992-1995 : rénovation des lycées	88
9.2.3	1996-1999 : réforme du collège	90
9.3	Programmes du collège et du lycée de 1994-1999	91
9.3.1	Des principes et des choix	91
9.3.2	Les conceptions	94
9.3.3	Architecture des programmes et contenus	100
9.3.4	La question des contenus disciplinaires	103
9.3.5	Stratégies didactiques	106
9.4	Formation des enseignants.....	117
9.4.1	Création des IUFM.....	117
9.4.2	Modification des concours : introduction d'une épreuve professionnelle	119
9.4.3	Formation initiale et continue : prise en compte d'un métier et d'une discipline en évolution	120
10	Horizon des années 2000.....	121
10.1	Les réformes du lycée et du collège	121
10.1.1	Le lycée pour le XXI ^e siècle.....	121
10.1.2	Le collège des années 2000	123
10.2	Évolution de l'institution	123
10.2.1	Développement du partenariat.....	124
10.2.2	Conséquences du partenariat sur la réforme des lycées et la formation des enseignants	124
10.3	Perspectives immédiates.....	125
10.4	Les arts plastiques, trente ans d'existence	125
11	Bibliographie	127
11.1	Auteurs.....	127
11.2	Ouvrages collectifs	129
12	Annexes. Programmes, concours de recrutement, baccalauréat	130
12.1	Annexe 1. 1853, Programme de la 6^e aux classes terminales.....	130
12.2	Annexe 2. 1880, Méthode et programme.....	131
12.2.1	Annexe 2.1. 1880, Programme de la 9 ^e aux classes terminales	132
12.2.2	Annexe 2.2. 1880, Programme de 1880 et liste des modèles proposés aux élèves	133
12.2.3	Annexe 2.3. 1880, Épreuves du Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin	134
12.3	Annexe 3. 1909, Programme de la 6^e aux classes terminales.....	135
12.3.1	Annexe 3.1. 1909, Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges.....	136

12.4	Annexe 4. 1941-1942, Programme du collège.....	137
12.4.1	Annexe 4.1. 1943, Programme du lycée.....	139
12.4.2	Annexe 4.2. 1946, Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin.....	140
12.5	Annexe 5. 1952, Épreuves du Diplôme de dessin et d'arts plastiques.....	141
12.6	Annexe 6. 1963, Programme du collège.....	142
12.7	Annexe 7. 1968, Programme de l'option A7, Arts plastiques et architecture.....	145
12.8	Annexe 8. 1972, Création du CAPES J, Arts plastiques.....	146
12.9	Annexe 9. 1975, Création de l'agrégation d'Arts plastiques.....	147
12.10	Annexe 10. 1975 et 1979, Capes externe.....	148
12.11	Annexe 11. 1985, Capes externe.....	149
12.12	Annexe 12. 1977-1978, Programme du collège.....	150
12.13	Annexe 13. Cours traditionnel et enseignement en proposition.....	152
12.14	Annexe 14. 1981, Programme du lycée, options facultative & obligatoire.....	153
12.15	Annexe 15. 1985, Programmes et Instructions du collège.....	156
12.15.1	Annexe 15.1. 1985, Programme du collège, 6 ^e -5 ^e et 4 ^e -3 ^e	157
12.15.2	Annexe 15.2. 1987, Compléments aux programmes de 6 ^e et 5 ^e	158
12.16	Annexe 16. 1987-1988, Programme du lycée.....	159
12.17	Annexe 17. 1986-1987, Création du CAPES interne d'arts plastiques.....	162
12.18	Annexe 18. 1988-1989, Création de l'agrégation interne d'arts plastiques.....	163
12.19	Annexe 19. 1991, CAPES externe d'arts plastiques.....	165
12.19.1	Annexe 19.1. 1991, Epreuve professionnelle du CAPES externe.....	166
12.20	Annexe 20. 1994-1997, Programme du lycée.....	167
12.20.1	Annexe 20.1. 1994, Programme de seconde, premières et terminales L, ES, S,.....	167
12.20.2	Annexe 20.2. 1997, Option arts, programme d'arts plastiques, option facultative.....	170
12.20.3	Annexe 20.3. 1997, Définition de l'épreuve facultative du baccalauréat.....	171
12.20.4	Annexe 20.4. 1997, Définition de l'épreuve de la série littéraire du baccalauréat.....	172
12.21	Annexe 21. 1996-1999, Programme du collège.....	173
12.21.1	Annexe 21.1. 1996, Programme de 6 ^e , cycle d'observation.....	174
12.21.2	Annexe 21.2. Documents d'accompagnement du programme de 6 ^e	176
12.21.3	Annexe 21.3. 1997, Programme de 5 ^e et 4 ^e , cycle central.....	185
12.21.4	Annexe 21.4. Documents d'accompagnement du programme de 5 ^e et 4 ^e	189
12.21.5	Annexe 21.5. 1998, Programme de 3 ^e , cycle d'orientation.....	205
12.21.6	Annexe 21.6. 1999, Documents d'accompagnement du programme de 3 ^e	209
12.22	Annexe 22. Parcours professionnels des auteurs.....	237
12.22.1	Marie Jeanne Brondeau Four.....	237
12.22.2	Martine Colboc Terville.....	240

1 Présentation

1.1 Introduction

C'est une histoire de l'enseignement du *dessin* depuis l'Ancien Régime puis de celui des *arts plastiques*, dans le cadre de l'enseignement général, qui est présentée ici ainsi qu'un point de vue sur leur filiation. En tant que pratique sociale, l'enseignement public est réglé par des choix politiques, économiques et culturels qui fluctuent selon la conjoncture ; les disciplines qui le constituent subissent, au gré des réformes, des modifications plus ou moins radicales en fonction de mutations ou de besoins circonstanciels. En effet toute réforme intervient sur une situation préexistante et, comme son nom l'indique, elle la modifie ou l'oriente selon des changements qui, si extrêmes qu'ils puissent être, restent porteurs d'un passé et assurent une continuité indispensable à la poursuite du cursus scolaire des élèves. Aussi, pour être pleinement compris, l'enseignement des *arts plastiques*, faisant suite à celui du *dessin*, doit-il être replacé dans le continuum historique qui détermine son apparition.

Sous trois intitulés, *dessin à sa création*, *dessin et arts plastiques* dans les années 1950 puis *arts plastiques* à partir des années 1970, une place a toujours été donnée dans l'enseignement général au domaine artistique des Beaux-arts élargi à celui des arts plastiques. Sa présence s'est maintenue au gré des multiples réformes du système éducatif, malgré la fluctuation des disciplines obligatoires inscrites dans les plans d'études successifs, contrairement au domaine musical longtemps réservé, dans le secondaire, aux seules jeunes filles.

Tout au long de son histoire l'identité et la légitimité de cette formation artistique a suscité de nombreux débats qui, tout en révélant des divergences symptomatiques de conception, témoignent de sa vitalité. Se pose notamment la question de ses finalités c'est-à-dire de la contribution d'un enseignement généraliste de type artistique destiné à un public qui n'a pas vocation à exercer une profession dans ce domaine. En réponse à cette question, la fonction de cet enseignement, presque entièrement centré sur le dessin tout au long du XIX^e et jusqu'au dernier quart du XX^e siècle, est de transmettre aux élèves un instrument. Instrument dont les conceptions varient selon les périodes : outil d'observation et de développement de la mémoire visuelle, outil pratique d'imitation et d'ornementation, outil d'étude scientifique et technique, outil d'expression, etc. Quelles que soient ses déclinaisons, il est le vecteur entre les objectifs de l'Institution et les diverses références que celle-ci lui assigne : au début du XIX^e siècle, formation du goût selon les *chefs-d'œuvre de l'art*, de l'Antiquité à la Renaissance ; au milieu du XIX^e siècle, opposition entre deux points de vue, celui de l'esthétique, de l'intuition et du sentiment soutenu par Félix Ravaisson et celui de la géométrie et de l'analyse défendu par Eugène Guillaume, toujours en référence aux modèles classiques ; au début du XX^e siècle, avec la réforme de l'École de 1902, primauté du quotidien et de la nature sur les références artistiques, en raison de la fin de l'hégémonie de la culture classique au lycée et de l'importance donnée au développement personnel de l'élève, notamment à travers *l'imagination*, *la spontanéité* et *l'observation du réel* ; dans les programmes

de dessin de 1909 issus de cette réforme, une place est également faite au *décoratif* qui prendra de plus en plus d'importance jusqu'à l'instauration des *arts plastiques*.

Au milieu du XX^e siècle, un bilan de *l'enseignement du dessin* par l'Inspecteur Louis Machard stigmatise ces mutations : « *Il a cherché sa voie dans des directions divergentes (...). Il est issu de l'enseignement des beaux-arts dont il garde encore l'empreinte. Il a tenté des expériences qui l'ont entraîné successivement, et par réactions alternées, du graphisme pur et de la copie d'images à la méthode géométrique d'Eugène Guillaume, puis de cet enseignement dogmatique et rigide aux libertés illimitées de la recherche intuitive et à l'expressionnisme. On est allé de l'étude de la forme à celle de la couleur, du plastique au décoratif, de la figuration objective à la prospection psychologique. Mais le cycle a été parcouru* »¹. Trait d'union de toutes ces orientations, l'enseignement presque exclusif d'un savoir-faire relevant du dessin et de ses variantes perdure jusqu'aux années 1970.

Au lendemain des événements de 1968 un véritable changement de paradigme advient. Parallèlement au constat de l'obsolescence des contenus et des pratiques pédagogiques et à celui du dévoiement des références culturelles, l'essor du champ artistique contemporain dans l'espace social et la promotion de la *créativité* comme valeur individuelle amènent un regard critique sur l'enseignement traditionnel du *dessin* et conduisent à d'autres aspirations pour une matière artistique. Cet ensemble de facteurs ouvre la voie à la création d'une discipline, les *arts plastiques*, pour laquelle des conceptions inédites inspirées par *l'art vivant*, négligé par l'École depuis l'avènement de la *Modernité* au milieu du XIX^e siècle, sont élaborées. À l'université, les nouvelles Unités d'enseignement et de recherche (UER) d'*Arts plastiques* réconcilient les étudiants, futurs enseignants, avec le champ artistique, en particulier avec la *Modernité*, les *avant-gardes* du XX^e siècle et la *période contemporaine* ; elles accueillent des domaines tels que l'esthétique, la sémiologie ou la sociologie qui élargissent l'approche de l'art aux sciences humaines alors en plein essor. Du côté des élèves, la liberté d'expression l'emporte sur les apprentissages techniques et, du côté des enseignants, un champ d'expérimentation est ouvert. En même temps que le dessin et les savoir-faire, tout ce qui faisait modèle dans le passé, qu'il s'agisse de l'héritage artistique ou pédagogique, est rejeté. Tout d'abord l'intérêt se porte vers les domaines de la communication, de l'image et de l'environnement (programmes de 1970 et 1977), auxquels se substituent progressivement les œuvres, les pratiques et les démarches d'artistes modernes et contemporains comme source d'un enseignement à visée *artistique*. Cette référence au champ artistique caractérise les programmes du lycée et du collège de la fin du XX^e siècle (1994-1999), terme de cette étude.

Au sein de l'Institution, les choix qui ont façonné l'histoire de cet enseignement impliquent deux niveaux majeurs de responsabilité, celui du système éducatif et celui de la discipline elle-même. Les décisions et les programmes sont souvent le résultat d'un compromis entre ces deux

¹ MACHARD Louis, Inspecteur, *Le rôle et les méthodes de l'enseignement du dessin dans les études générales*, Directives du 1^{er} mai 1953

instances, sachant que leur incidence respective dépend de leur vitalité propre qui varie selon les périodes et les personnalités qui les représentent. À ce titre, plusieurs figures marquantes jalonnent l'histoire de l'enseignement du *dessin* puis des *arts plastiques* ; ont ainsi fortement contribué à leur édification, par leur réflexion ou leurs initiatives, le philosophe Félix Ravaisson, le directeur des Beaux-arts Eugène Guillaume, le philosophe Gustave Belot et l'inspecteur général Louis Machard pour le *dessin*, les inspecteurs généraux Jean-Michel Colignon, Gilbert Pélissier et le ministre Jack Lang pour les *arts plastiques*. L'enseignement artistique doit également son dynamisme à l'implication de ses enseignants.

1.2 Cadre de travail

Le contexte de cette étude est celui de l'enseignement général du second degré en France, c'est-à-dire initialement du lycée puis du collège et du lycée, une fois ce dernier scindé en deux cycles distincts. Le premier degré et les autres secteurs d'apprentissage du domaine artistique, y compris professionnels et techniques, ne sont abordés que dans la mesure où ils complètent le sujet traité. La continuité historique de l'enseignement concerné s'observe à partir de la création, au début du XIX^e siècle, des lycées des garçons alors réservés, de la 6^e aux classes terminales, à une élite d'environ 1% de la population masculine. C'est la raison pour laquelle la présentation des programmes de *dessin* ne porte, jusqu'en 1924, que sur le cursus des garçons, date à partir de laquelle ces programmes s'appliquent également au lycée de jeunes filles. Ensuite, parmi les diverses voies (enseignement général long, enseignement court des CEG, classes de transition), qui seront regroupées dans le *Collège unique* en 1977, ne sont pris en compte que les programmes de celle du premier cycle qui donne accès au lycée.

Cette recherche s'appuie sur le corpus institutionnel – programmes, décrets, directives, rapports de l'Inspection générale ou de commissions, rapports de jurys – et sur des écrits individuels concernant l'histoire de la discipline. Nous remercions ici les auteurs de ces textes pour leurs apports fondamentaux.

Dans le but de rester au plus près des sources utilisées, celles-ci sont le plus souvent citées littéralement et, afin de distinguer les différents types de références, les extraits des textes institutionnels sont indiqués en caractères italiques alors que les emprunts à d'autres auteurs le sont en caractères droits. L'ensemble des programmes de *dessin* puis d'*arts plastiques* analysés est reproduit en Annexe.

Dans sa première version, publié en 1992 par le Centre national d'enseignement à distance (CNED), ce texte faisait partie de l'opus *Approches d'une discipline : les arts plastiques* destiné aux étudiants et futurs professeurs d'arts plastiques candidats aux concours de recrutement – concours internes et externes du Capes et de l'Agrégation – pour leur permettre de situer et comprendre cet enseignement à partir de son histoire. L'opus comportait six chapitres : *Émergence et divergence*, Jean-Pierre Brigaudiot ; *Le devenir de l'enseignement des arts plastiques : la question de la didactique*, Gilbert Pélissier ; *Arts plastiques et philosophie*, Jacques Cohen ; *Repères didactiques*, Bernard Gaillot ; *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques*

et évolution, Marie Jeanne Brondeau Four et Martine Colboc Terville ; *Art et politique*, Germain Roesz.

1.3 Ecriture

Le CNED a fait appel à nous, Marie-jeanne Brondeau Four et Martine Colboc Terville, pour écrire la partie concernant l'histoire de la discipline, en raison de l'activité de recherche que nous exerçons dans ce domaine et celui de la didactique des arts plastiques à l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP), département de *Didactiques des disciplines*.

Nous avons actualisé le chapitre *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution*, à plusieurs reprises jusqu'à la dernière édition de l'opus en 2000. Quinze ans plus tard, plusieurs académies présentant encore ce texte sur leur site dédié aux arts plastiques, qui plus est dans une version qui n'est pas la plus récente mais celle de 1996, nous avons jugé utile de le reprendre une fois encore, notamment pour développer les trois dernières décennies du XX^e siècle pendant lesquelles nous étions en exercice. Avec le recul et les évolutions survenues au cours des années 2000, il nous a semblé que l'approche d'alors gagnerait à être complétée depuis la position d'extériorité qui est la nôtre aujourd'hui.

Telle qu'elle est décrite, la partie concernant les *arts plastiques* est redevable de la diversité des expériences faites au cours des fonctions et missions que nous avons remplies, simultanément ou successivement, à différents niveaux — pratiques et théoriques — pendant cette période. L'enseignement lui-même, la formation initiale et continue des professeurs, la formation de formateurs, la préparation aux épreuves de didactique des concours internes et externes de recrutement des professeurs et la participation aux jurys de ces concours, le travail de recherche à l'INRP sont autant d'emplois qui, par leurs exigences particulières, nous ont amenées à aborder notre objet sous une grande diversité d'aspects et à appréhender les points de vue spécifiques à chacun. Nos parcours professionnels (Annexe 22. Parcours professionnels des auteures), dans ce qu'ils ont de commun et de complémentaire, témoignent de ces implications diverses et expliquent le double regard à la fois didactique et fonctionnel de cet historique.

La présente mise à jour complète la partie portant sur l'enseignement du *dessin* (chapitres I à VI) – en particulier par l'ajout de textes en Annexe – et approfondit la période au cours de laquelle l'enseignement des *arts plastiques* a remplacé celui-ci. Elle insiste notamment sur l'analyse des programmes d'arts plastiques du lycée et du collège parus entre 1994 et 1999, considérant qu'ils constituent un marqueur historique pour les *arts plastiques* dont ils synthétisent la construction théorique et didactique et éclairent la logique de ceux qui leur ont fait suite. Ont été également ajoutées des données sur les épreuves du baccalauréat et sur les concours de recrutement des enseignants de *dessin* puis *d'arts plastiques* dont l'évolution est à mettre en parallèle avec celle des programmes du collège et du lycée et avec les pratiques des enseignants que ces programmes prescrivent ou accompagnent, voire entérinent.

La couleur, en tant que notion et/ou question, est mise en exergue tout au long de cette étude comme fil conducteur de l'évolution des contenus dans les instructions et les programmes et

comme indicateur récurrent du déplacement didactique d'un enseignement fondé et centré sur le *dessin* jusqu'à l'arrivée des *arts plastiques*.

L'étude s'arrête à l'année 2000, donc avant la parution des programmes du lycée en 2001 et 2010 et de ceux du collège en 2008 et 2016. De même ne sont pas prises en compte les diverses modifications survenues depuis 2000 concernant la structure du système éducatif, la formation des professeurs ou l'enseignement artistique lui-même avec, par exemple, l'introduction en 2008 de *l'Enseignement de l'histoire des arts* dans les programmes de toutes les disciplines.

Cette dernière version devrait permettre à un public plus large, au-delà de celui des formations, de trouver un intérêt à cette « histoire ». Sans qu'il s'agisse d'un travail d'historien, nous nous sommes efforcées de rassembler un corpus de textes – institutionnels et autres – le plus significatif possible et dont l'accès est aujourd'hui difficile, comme celui des programmes qui se sont succédés pendant deux siècles.

2 De l'Ancien Régime au Second Empire

2.1 Double héritage de l'Ancien Régime

Jusqu'à la fin du XVI^e siècle, dessin, peinture, sculpture, architecture, etc., font l'objet d'une formation de type « apprentissage » dans le cadre des corporations de métiers, aux côtés de celles plus directement liées à l'artisanat d'art pour lesquelles le dessin joue un rôle important. Nombreux sont les corps de métiers qui l'utilisent : imagiers sur papier, sur verre, graveurs sur bois, sur métal, tailleurs de bois, de pierre, modeleurs, fondeurs, etc. Dans ce contexte qui est celui du régime du compagnonnage, le jeune est accepté comme apprenti ; le patron transmet les savoirs et savoir-faire relevant de tel ou tel *art mécanique*, utile dans tel secteur de fabrication.

À partir du XVII^e siècle, les *arts libéraux* ayant admis la peinture, la sculpture et l'architecture en leur sein, ce sont les académies d'artistes qui deviennent, sous la tutelle de l'Académie royale, les lieux de formation pour ces *arts* dits *majeurs*. Parallèlement, corporations et manufactures royales continuent d'assurer jusqu'à la Révolution les formations à visées utilitaires dans les secteurs professionnels touchant à l'art. « Tout se passe comme si la hiérarchie des emplois réglait la hiérarchie de formations qui correspondent à la meilleure articulation possible avec les emplois réels. Dans la pratique, sous l'Ancien Régime, on distingue donc bien l'enseignement de la peinture, parisien et académique, et l'enseignement du dessin, qui est implanté partout, dans de nombreuses écoles, dans les provinces (...). L'enseignement du dessin est un enseignement plus utilitaire, adapté aux besoins de formation dans les emplois artistiques secondaires, avec les applications nécessaires aux techniques de l'imitation et du décor dans les métiers "mécaniques" »².

² MONNIER Gérard, « Approche historique et critique de l'enseignement artistique : remarques sur ses fonctions réelles », *Art et Éducation. Travaux* 51, Université de Saint-Etienne, CIEREC, 1986, p.148

À la Révolution deux conceptions de l'enseignement artistique constituent donc l'héritage potentiel pour l'avenir : une conception utilitaire, issue de la tradition des *arts mécaniques*, répondant aux besoins économiques qui accompagnent la période préindustrielle, et une conception intellectuelle pour les emplois de prestige plus ou moins en rapport avec l'espace et les symboles du pouvoir monarchique. Cette dernière, issue de la tradition des *arts libéraux*, s'adresse aux milieux aisés, familiers de la culture. À la base de ces deux finalités, il y a un seul véritable contenu sous des formes différentes : le dessin.

2.2 Projets et réformes de la révolution

2.2.1 Rôle éducatif du patrimoine

« L'Assemblée nationale, en octobre 1790, fait un choix décisif, elle identifie les biens du clergé à un patrimoine artistique national, engage la constitution des collections publiques et amorce un travail d'inventaire ». Des instructions sont données « (...) sur la manière d'inventorier et de conserver dans toute l'étendue de la République, tous les objets qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement (...). Le 10 août 1793 la Convention, dans le palais du Louvre, affecté aux "Monuments des arts et des sciences", ouvre le "Musée des arts", placé sous le contrôle de la Commission de l'Instruction publique. Le musée a une fonction d'éducation (...). Cette commission dont fait partie David précise : "le Muséum n'est point un vain rassemblement d'objets de luxe ou de frivolité, qui ne doivent servir qu'à satisfaire la curiosité. Il faut qu'il devienne une école importante. Les instituteurs y conduiront leurs jeunes élèves ; le père y mènera son fils"»³.

L'idée d'accès à la culture comme facteur de démocratisation et de cohésion sociale est exprimée avant même que l'enseignement du dessin n'ait obtenu sa place comme discipline au sein de l'enseignement public.

2.2.2 Début du XIX^e siècle : apparition du dessin dans l'Instruction publique

En 1792 la Convention groupe sous le nom d'*Institut* les diverses sections de l'Académie des Beaux-arts fondée au XVII^e siècle par Mazarin et Colbert et crée l'École des Arts et métiers. Cette même année, les Collèges de l'Ancien Régime sont remplacés par les Écoles spéciales et les Écoles centrales. Le dessin y figure parmi les disciplines prévues avec l'histoire naturelle, les langues anciennes et vivantes, les mathématiques, la physique chimie, la grammaire, les lettres, l'histoire et la législation. C'est pendant la période du Consulat (novembre 1799 à mai 1804) que l'inscription du dessin dans l'enseignement général se précise : la vaste réorganisation de la France entreprise par Napoléon Bonaparte conduit en 1802 à la création des lycées de garçons institués dans le but de créer une future élite ; ces élèves seront les premiers à bénéficier d'un enseignement du *dessin*. Le plan d'études de 1802 mentionne qu'« *il y aura dans chaque lycée un*

³ MONNIER Gérard, *Des beaux-arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art*, La Manufacture, 1991, p.29

maître d'écriture, de dessin, un maître de danse et que les élèves se rendront à la même heure, dans une même salle où seront les maîtres d'écriture et de dessin ; mais aucun élève ne commencera le dessin que lorsqu'il sera avancé en écriture ». Un autre texte, concernant *les arts d'agrément*, précise que le proviseur veillera au choix des modèles. Les finalités de ces mesures ne sont pas précisées. Voici ce qu'en disent les analyses qui en ont été faites :

- « S'agissant de former de futurs cadres, la préoccupation est plutôt d'ordre "logistique" et l'accent est mis sur l'observation, le relevé de plan, la cartographie... le dessin au lycée serait volontiers considéré comme un art d'agrément offert en activité supplémentaire à une classe bourgeoise, aisée et soucieuse d'imiter ce qu'avait été la noblesse »⁴.

- « Une idéologie commune, issue de la Renaissance, associe l'ensemble des formations dans le respect de valeurs uniques, fondatrices de l'unité de l'art ; ces valeurs sont d'abord le savoir-faire et le contrôle de la représentation avec les techniques graphiques usuelles, du niveau élémentaire (le tracé géométrique) à la représentation à l'identique (la copie) ; puis c'est l'apprentissage de la beauté par la saisie des "belles proportions" du corps humain, à toutes fins utiles, des plus prosaïques (contrôler l'adaptation d'un ornement) aux plus ambitieuses (établir une représentation des actions humaines) » (note 2).

Rien n'est dit sur les méthodes utilisées mais on sait que les enseignants sont recrutés localement par le directeur d'école ou le proviseur parmi les artistes régionaux, souvent peintres malchanceux refusés des salons. Or être peintre alors ne pouvait se concevoir en dehors d'un passage par les Beaux-Arts et on peut donc admettre que l'enseignement dispensé reproduisait l'enseignement reçu en amont qui était alors essentiellement fondé sur le dessin et la copie d'ornements architecturaux et de la figure humaine ainsi que sur le développement de l'habileté manuelle. La suprématie du dessin fera longue date comme en témoigne cette remarque de Jean-Auguste-Dominique Ingres en 1863 : « L'École des Beaux-Arts il est vrai, n'a pas d'école de peinture proprement dit, elle n'enseigne que le dessin, mais le dessin est tout, c'est l'art tout entier. Les procédés matériels de la peinture sont très faciles et peuvent être appris en huit jours »⁵.

2.2.3 Jusqu'en 1852, peu de changement

« L'enseignement du dessin dans les lycées n'évoluera que lentement, passant d'une forme unique de dessin linéaire, proche de l'écriture, à deux formes diversifiées suivant le niveau et les sections : d'une part un dessin dit "d'imitation", plus artistique, ayant comme référence la "Nature" perçue à travers les œuvres d'art, la copie de modèles étant la base des apprentissages ; d'autre part un dessin plus scientifique lié à la géométrie descriptive est proposé spécialement aux élèves qui se destinent aux carrières d'ingénieurs. Parallèlement, les futurs créateurs des industries de luxe et des métiers d'art dont la formation était jadis assurée par les corporations sont pris en charge progressivement soit par les manufactures dans leurs propres écoles, ou par certaines

⁴ BECMEUR Yves, *Du dessin aux arts plastiques*, Le Français aujourd'hui, Association des enseignants de français, N° 88, 1989, p.49

⁵ INGRES Jean-Auguste-Dominique, *Réponse au rapport sur l'école impériale des Beaux-Arts adressé au Maréchal Vaillant*, voir note 3 p. 59

municipalités (Ville de Paris), soit intégrés dans les formations professionnelles des Écoles primaires supérieures (créées en 1833) » (note 4). L'orientation de cet enseignement reste essentiellement énoncée comme professionnelle, malgré une origine plutôt culturelle : « lorsque les arts plastiques qui s'appelaient alors "dessin" ont été introduits dans l'instruction au moment de l'époque napoléonienne, c'était en réponse aux besoins du pays. En effet la nécessité d'avoir une maîtrise en dessin correspondait à ce moment de notre histoire à une nécessité économique : celle des manufactures, qui produisaient des objets nouveaux ; mais très curieusement, l'inscription du dessin dans l'instruction publique s'est faite au sein des arts d'agrément avec la danse. Donc notre discipline a comme fondement original cette ambiguïté entre une finalité culturelle et une finalité professionnelle »⁶.

Les questions qui se posent alors portent non pas sur les finalités mais sur la nature de cet enseignement et sur la manière de s'y prendre pour l'enseigner ; de ce fait, elles débouchent sur la diversification des formes de dessin et la multiplication des méthodes.

3 Milieu du XIX^e siècle, naissance d'une discipline

Au milieu du XIX^e siècle deux événements majeurs, en 1851 l'Exposition universelle de Londres et en 1852, sous Napoléon III, l'instauration des Lycées impériaux, sont conjointement à l'origine des fondements de l'enseignement du dessin dans le secondaire. Au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle émerge un processus de réflexion ; une structure, des programmes et un corps d'enseignants qualifiés sont progressivement mis en place.

3.1 Rôle des expositions universelles

Organisée à Londres en 1851, la première Exposition universelle privilégie les « Arts Appliqués à l'Industrie » dans lesquels l'Angleterre excelle. La Commission royale exclut la peinture de la section Beaux-arts et n'admet que la sculpture, l'architecture et la gravure, seules considérées comme des « Arts industriels ». Dans cette sélection, la France n'apparaît pas à son avantage face à la concurrence internationale, en particulier anglaise. Les commentaires incriminent l'enseignement, poussant l'état français à se reconnaître une responsabilité, notamment dans celui du dessin et ce à tous les niveaux de l'éducation.

Le compte-rendu du Comte de Laborde sur l'exposition de 1851 – texte de mille pages publié en 1856 – propage l'idée que, face à l'avancée de l'Angleterre, la France doit renouer avec les grandes traditions de l'Art. Le dessin industriel y est présenté comme le début de la vulgarité dans l'Art et par conséquent dans l'industrie. Il s'agit de rétablir le goût de la grande tradition française par le dessin, le même dessin partout, de l'enseignement primaire à l'enseignement professionnel.

⁶ PÉLISSIER Gilbert, Inspecteur général, intervention orale dans le cadre du stage académique *Formation continuée des formateurs en arts plastiques*, Livry-Gargan, le 14.01.91, Bulletin Académique d'Informations (77, 93, 94), N° 4, avril 1991

Lorsqu'à son tour la France organise à Paris l'Exposition universelle de 1855, Napoléon III, ayant compris la leçon, donne une place conséquente aux Beaux-arts et à la peinture française en particulier. Tandis que les arts décoratifs, appelés alors « Arts appliqués à l'industrie », sont présentés séparément au palais de l'industrie, les peintres français les plus célèbres exposent leurs œuvres en grand nombre : Ingres présente quarante-et-un tableaux, Delacroix trente-six, Vernet vingt-deux, Decamps soixante. La section des Beaux-arts de l'Exposition universelle de 1855 est un grand succès pour l'art français.

Engendrant débats et décisions, l'élan de la compétition est ainsi donné. Ces débats sont ponctués de textes charnières et réactivés à chaque nouvelle exposition universelle, tout au long du XIX^e siècle. Le premier de ces textes est celui de la commission présidée par Félix Ravaisson.

3.2 Place du dessin dans les lycées impériaux

La structure des lycées impériaux sert de point de départ à toutes les réformes du XIX^e et du XX^e siècle en ce sens que chacune s'appuie sur la critique de la structure précédente. Au regard des plans d'études, l'enseignement du dessin devient théoriquement obligatoire dans ces établissements qui sont alors réservés à une très petite élite de garçons. Il est obligatoire de la classe de 6^e à la classe terminale, à raison d'une à deux heures hebdomadaires selon les niveaux et les sections.

Les contenus et les méthodes sont à définir pour le dessin encore plus que pour les matières déjà enseignées, à savoir le français, l'histoire géographie, les sciences et les langues vivantes et anciennes. Il s'agit de choisir, parmi toutes les méthodes proposées, la « bonne méthode » qui permettrait de préparer de façon générale aux formes diversifiées qu'a pris l'enseignement du dessin : *dessin linéaire, géométrique, dessin d'art, d'imitation, dessin ornemental, dessin scientifique* lié à la *géométrie descriptive*. Faute de pouvoir concilier cette diversité, la réflexion prend la forme d'une controverse entre diverses tendances. C'est à la Commission présidée par Félix Ravaisson qu'il revient, en 1853, de proposer un plan pour l'enseignement du dessin dans les lycées ; celle-ci est composée de douze membres parmi lesquels les peintres Delacroix, Flandrin, Ingres et Meissonnier (ces deux derniers n'y siègeront pas).

Agrégé de philosophie, Félix Ravaisson (1813-1900) est alors membre de l'Institut du conseil impérial de l'instruction publique et Inspecteur général de l'enseignement supérieur pour les lettres. Bien qu'il n'ait pas enseigné la philosophie mais fait une carrière administrative, sa pensée est considérée comme relativement importante. Par ailleurs on lui reconnaît des compétences dans le domaine artistique, notamment à partir de la peinture qu'il a lui-même pratiquée. Il va influencer le travail de la commission dont le projet, formalisé dans un rapport marquant pour la discipline, est fondateur d'une tendance qui défend une tradition à la fois philosophique, artistique et pédagogique.

3.3 Rapport Ravaisson

Le rapport Ravaisson⁷, de près de quatre-vingts pages, comprend un projet et une méthode d'enseignement, un plan d'études, un projet de programme ainsi que des propositions concernant le recrutement des *maîtres de dessin*. Toutes les citations de ce chapitre écrites en italique en sont extraites.

3.3.1 Esprit du texte

Ce sont les artistes, ceux de la Renaissance, surtout Léonard de Vinci porteur d'une doctrine sur la théorie et la pratique, qui sont pris comme modèle tant pour les références culturelles que pour les méthodes d'enseignement. La culture classique reste prédominante, l'actualité artistique n'étant pas prise en compte malgré l'hommage rendu à la peinture française lors de l'Exposition universelle de 1855, notamment à Delacroix qui fait partie de la Commission Ravaisson.

Une conception est nettement affirmée : à l'instar de la nature qui procède de l'esprit, c'est-à-dire de l'essence unique du divin, l'art est harmonie car il exprime une pensée dans son unité, au contraire de la géométrie qui juxtapose et morcelle : « *La figure de chaque corps est dans toutes ses parties la manifestation d'une seule et même pensée, une et indivisible dans son caractère particulier, comme l'est toute pensée, comme l'est l'esprit même. De là vient, dans tout ce qu'a formé la nature, cet accord de toutes les proportions, qui en fait une harmonie et que l'art doit avant tout observer* ». La géométrie est alors un outil au service de l'art : « *La géométrie nous fait comprendre les proportions en les analysant, en les décomposant ; l'art nous les fait comprendre en faisant ressortir, en rendant plus sensible le caractère de la forme qui fait leur unité. "Les mathématiques", dit Léonard de Vinci à la fois artiste et géomètre "considèrent les proportions mais ne se mettent pas en peine de leur qualité" (Trattato della Pittura). Ce dont l'art se met en peine, au contraire, c'est cette qualité qui fait ce que l'on nomme le caractère des choses, cette qualité par laquelle elles ont chacune leur signification et qui, par conséquent, est l'expression de l'esprit dont elles procèdent* » (p.4).

L'art procède de la pensée, car il interprète la nature, mais en même temps il l'élève au-delà de la raison, c'est-à-dire d'elle-même, en faisant accéder la nature à la beauté et à la perfection : « *En ne se bornant pas à reproduire à la lettre des formes et des proportions, en exprimant le sens, le caractère, l'esprit propre, l'art s'élève de l'imitation à l'interprétation. En exprimant par la beauté la raison même des choses, il s'élève plus haut encore ; il n'énonce plus seulement ce que sont les choses, mais ce qu'elles doivent être ; il représente, il expose ce que la philosophie explique : la cause, le principe. (...) en modifiant les types que la réalité nous présente, l'art ne fait autre chose que dégager des obstacles qui l'empêchaient de se faire jour, l'esprit de la nature, et, pour mieux dire encore, l'esprit divin dont elle procède. C'est donc toujours la nature qu'imité l'art (...)* » (p.10).

⁷ *L'enseignement du dessin dans les lycées*, rapport adressé à M. Le Ministre de l'Instruction publique et des cultes, sous la direction de Félix RAVAISSON, Paris, 21 juin 1853

3.3.2 Un unique enseignement : celui du dessin

Bien que la visée finale soit l'Art, seul le dessin est envisagé pour y accéder car ce qui est vrai pour l'art, en particulier pour la peinture, l'est tout d'abord pour le dessin. Même si selon les maîtres « *la peinture qui adore et poursuit la beauté est la reine de l'art* » (Poussin, cité p.9) seul le dessin est enseigné. Son étude est pensée en fonction des conceptions sur l'art développées dans le rapport : la clef du dessin c'est l'« *intelligence de l'ensemble et non la simplification géométrique qui ramène aux parties* » ; « *Sans doute, quelque chose qu'on veuille faire, c'est l'ensemble, c'est le tout, le tout sans le détail des parties qu'il faut commencer par établir ; car c'est ce tout, où les parties viendront successivement se placer, qui doit d'abord être juste et les détails les plus heureux ne sauraient en compenser les défauts* » (p.34).

La représentation commence par l'esquisse ou l'ébauche qui est *un tout simplifié*. Mais le simple n'est ni l'élémentaire ni la réduction aux fragments. Il est le caractère, l'essence des formes, l'esprit qui les inspire : « *L'objet de la préoccupation constante des maîtres, le but où ils visent toujours, étant, comme nous l'avons dit, l'expression du caractère ou de l'esprit des formes, leur pratique constante a été de l'indiquer tout d'abord dans l'esquisse même la plus légère et la plus fugitive, et, par conséquent, en ébauchant la figure d'un être animé et principalement une figure humaine, de faire tout d'abord sentir la nature de ces courbes sinueuses ou "serpentine" (comme les appelaient Léonard et Michel-Ange) qui en sont le caractère distinctif et en révèlent l'esprit* » (p.35).

- **Place accessoire de la couleur**

Il n'est question de la couleur que dans les propos sur la peinture où sont mentionnées ses infinies variétés dans la nature. Léonard de Vinci est cité à ce sujet assez longuement, mais pour les élèves la place assignée à **la couleur** tient en quatre lignes dans la présentation des programmes : « *(...) peut-être à ces études pourrait-on ajouter quelques leçons pratiques sur l'emploi de la couleur dans l'ornementation, leçons qui initieraient dans une certaine mesure à la connaissance des rapports et à l'harmonie des tons* » (p.71).

3.3.3 Former l'esprit, l'œil et le goût du public des lycées de garçons

Ce projet s'adresse au public choisi des lycées de garçons du Second Empire soit un très petit nombre d'élèves. Or le débat sur l'enseignement artistique porte essentiellement, depuis qu'il existe, sur la formation d'une large population impliquée dans les métiers qui utilisent le dessin et dans ceux de l'art appliqué à l'industrie, en plein essor pendant cette période. Ces finalités professionnelles étant posées, c'est autour du choix d'une méthode, rentable pour l'industrie et visant le plus grand nombre, que tourne ce débat, telle la méthode basée sur la *construction géométrique*, « *conçue pour servir à enseigner le dessin à la classe ouvrière, à cette classe qui a besoin pour l'exercice d'une foule de professions plus ou moins mécaniques, d'une connaissance élémentaire du dessin et qui ne peut consacrer que peu de temps à l'acquérir* » (p.37). Revenant sur les positions suscitées par ce débat, la commission situe les objectifs de son projet dans un registre plus ambitieux et plus noble, et souligne ce que l'industrie aurait à gagner de conceptions

plus élevées : « *L'art c'est la possession acquise, par l'exercice intelligent de l'œil, d'une faculté, d'un pouvoir vraiment universel, susceptible d'un nombre d'applications diverses* ». Son premier argument est que « *c'est un des premiers intérêts de l'industrie, et par conséquent du grand nombre qui l'exerce, qu'entre les mains du moins de ceux qui pratiquent l'art, il ne déchoie pas* » (p.39). Son second argument est que « *toutes (les industries) profitent de la séduction que l'art exerce, et de la faveur qui s'attache à tout ce qui porte son empreinte* » (p.39). Et de plus : « (...) *si elle (l'industrie française) est à tant de titres au premier rang parmi les industries européennes, à quoi en est-elle redevable, sinon à ce que le premier rang appartient depuis longtemps déjà à nos peintres et à nos statuaires ?* ». En conséquence « *Quel plus mauvais service serait-il donc possible de rendre au plus grand nombre, en tout pays et dans le nôtre surtout, que de faire partout prévaloir des méthodes d'enseignement propres à borner à la mesure de la médiocrité le développement des talents, et, par un zèle mal entendu pour la foule, d'arrêter ainsi l'essor des génies d'élite qu'elle révèle toujours dans son sein, (...) ?* » (p.40). Cette série d'arguments défend le principe ambitieux du projet qui pourtant ne s'adresse plus à une élite, celle des lycées de garçons, mais aux futurs ouvriers de l'industrie, lesquels, selon une conception simplificatrice de leur formation, n'auraient pas de tels besoins.

Reste que tous les élèves doivent bénéficier de la formation du goût et du jugement esthétique en particulier les futures élites : « (...) *si l'état de l'art et par suite de toutes les industries qui relèvent de l'art, dépend du génie et de l'éducation des artistes, il dépend aussi pour une très grande part du jugement du public. (...) Or, comme dit Paul Véronèse, "ceux-là seuls peuvent bien juger des choses de l'art, qui ont été bien instruits dans l'art". Ensuite, puisque le goût, c'est la juste appréciation du beau, puisque entre le beau, le vrai, le bien, il y a une étroite connexion, et pour ainsi dire une intime solidarité, quel intérêt plus général que de diriger l'enseignement du dessin de manière à donner, autant que possible, à tous ceux qui y prennent part, un goût juste et délicat, un discernement sûr de la beauté ? Si cela est vrai pour toutes les écoles, à combien plus forte raison cela n'est-il pas vrai pour les écoles où se donne l'instruction secondaire, et où s'élèvent ceux qui, par leurs lumières, comme par la place qu'ils doivent occuper dans notre société, sont destinés à exercer sur l'esprit de leur temps la plus forte influence ?* » (p.40).

Il se peut que les finalités professionnelles définies par le rapport soient commandées par les visées utilitaires que l'Institution lui assigne du fait du bilan pessimiste de la première Exposition universelle. Mais derrière les finalités pratiques de fabrication, la qualité esthétique qui fait le prestige des produits de l'industrie mobilise de fait une sensibilité naturelle à la beauté : « *les objets que l'homme crée pour son usage sont déterminés aussi, et dans leur matière et dans leurs formes, par la nature même des besoins auxquels ils doivent servir. Mais comme la nature, l'homme poursuit en même temps une fin plus haute* ».

3.3.4 La bonne méthode

Les méthodes alors utilisées qui conduisent à des automatismes, à des procédés, à la suppression du jugement personnel et à « *s'écarter de la vérité* » (p.22) sont présentées, critiquées et partiellement récusées ; ainsi *le dessin de mémoire* et *la méthode du calque* sont-ils

ramenés à de simples moyens de vérification. La méthode ne sera pas non plus celle de la *construction géométrique* qui s'appuie sur l'étude des détails aux dépens de la compréhension « *de l'intelligence de l'ensemble* ». Néanmoins, et cela peut sembler paradoxal compte tenu de cette idée d'unité défendue au long du texte, comme l'apprentissage du dessin nécessite une progression, il faut bien le décomposer : « *Nous avons vu que si c'est par les parties de la figure humaine, et non pas par le tout, qu'il faut commencer, c'est par cette raison qu'en toutes choses la route qu'il faut prendre est celle qui conduit du simple au composé* » (p.62).

La méthode préconisée s'appuie sur la pratique, une pratique instruite car « *tous les arts s'apprennent, au moins en grande partie, par la pratique : fabricando fit faber, a-t-on dit, et l'on peut dire de même qu'on apprend à dessiner en dessinant* » (p.23). Mais la pratique s'étaye nécessairement d'une théorie, d'une science : « *Si donc il est vrai qu'on ne saurait apprendre l'art sans la pratique, il est vrai aussi que quelque théorie est nécessaire à la pratique pour la diriger* » (p.29). Ainsi l'écrit Léonard de Vinci lui-même : « *Toujours la pratique doit être édifiée sur la bonne théorie : sans celle-ci rien ne se fait bien, non plus dans la peinture qu'en toute autre profession* » (p.29). Ce qu'il faut entendre par théorie, Léonard de Vinci s'en est expliqué : « *(...) selon ce grand et savant maître sur l'autorité duquel nous ne saurions trop nous appuyer, il est des notions qui règlent comme à l'avance le jugement de l'œil, et qui le prémunissent contre les illusions de l'expérience. Ces notions, qui sont les principes scientifiques de l'art, comme il les appelle, qui, par conséquent, doivent en régler la pratique, et dont, par conséquent, encore, il faut se rendre maître avant de la commencer, sont celles qu'il classe sous ces deux chefs : les mesures des choses, l'anatomie et la perspective (Trattato della Pittura)* » (p.45).

Avec ces principes, une grande importance est donnée aux modèles car « *C'est au moins une première règle qui doit gouverner la pratique que celle qui lui apprendra à quels objets elle doit de préférence s'adresser* ». Les modèles sont choisis pour leur qualité esthétique et idéale au sens moral du terme : « *Les dessins ou les estampes, soit qu'ils représentent des parties de la figure humaine ou des figures entières, devront être la production fidèle de types empruntés aux meilleurs maîtres de tous les temps. La photographie, aussi, pourra venir en aide au crayon et au burin, soit en multipliant des dessins de bons auteurs ou des estampes rares, soit même en offrant des reproductions immédiates de chefs-d'œuvre de la peinture ou de la sculpture, ou des représentations de la nature. Quant aux modèles en relief, c'est parmi les chefs-d'œuvre de la sculpture antique qu'ils devront presque tous être choisis* » (p. 63). « *De plus, on choisira les figures mêmes qu'on peut, dans un certain sens, appeler avec raison idéales, les figures des Dieux, des Déesses, des Héros, des Héroïnes, parmi les monuments des plus belles époques, où les maîtres, épris de la nature et pleins de son esprit, ont su toujours unir dans leurs ouvrages l'individualité et la vérité à la beauté* » (p.64). Dans une logique de progression, les modèles sont abordés avec des difficultés croissantes : « *Par cette même raison, ce ne seront point des reliefs qui devront être les premiers modèles, mais des imitations du relief sur plan. "Commencer, dit Léonard de Vinci, par copier des dessins de bons maîtres, vous copierez ensuite des figures de relief" (Trattato della Pittura)* » (p.62).

Pour conclure, « *La seule méthode que nous pourrions proposer à votre haute approbation, Monsieur le Ministre, sera celle qui conduira, fût-ce au prix d'un peu plus de temps et d'efforts, jusqu'au but de l'enseignement du dessin, tel que nous avons dû le définir, d'après les maîtres de l'art : la possession de ce bon jugement de l'œil, par lequel on apprécie avec justesse les proportions et on en comprend l'esprit et la beauté* » (p.41).

3.3.5 Mesures concrètes et retombées

Dans le rapport, la partie relative à l'application de cette réflexion est relativement sommaire ; elle contient, en quelques paragraphes, un projet de programme de *dessin* de la 6^e aux classes terminales et l'annonce d'un *Examen spécial de capacité* pour les *maîtres de dessin*.

Dès 1853, paraissent de nouveaux programmes qui mettent les recommandations du rapport en application, en particulier la double gradation préconisée, celle du simple au composé et celle des modèles, allant de l'estampe ou de la photographie au relief (Annexe 1. 1853, Programme de la 6^e aux classes terminales).

Bien que les conclusions de la commission Ravaisson ne soient pas suivies d'effet dans l'immédiat, elles vont permettre de clarifier le débat sur la méthode et les finalités d'un enseignement du dessin tiraillé entre deux grandes tendances : luxe ou nécessité, culturel ou professionnel. La pensée de Ravaisson se perpétue au-delà de la réforme de 1881 bien que celle-ci n'en tienne pas compte. La place que lui donne Ferdinand Buisson dans l'article « Dessin » du Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire (Paris, Hachette, 1882) prouve l'importance accordée à ses choix, au détriment de ceux de son protagoniste Eugène Guillaume dont les positions seront pourtant retenues.

4 Deuxième moitié du XX^e siècle

Cette période se caractérise par une certaine stagnation. Les quinze pages d'instructions concernant l'enseignement du dessin parues en 1854 s'inspirent des théories et méthodes proposées dans le rapport Ravaisson, mais elles resteront lettres mortes et ne seront pas reconduites dans les programmes suivants.

4.1 Programmes

De 1852 à 1880 les programmes successifs du Lycée varient plus par leur intitulé que par leur contenu. Tous niveaux confondus, de la 6^e aux classes terminales, ils tiennent en trois pages (Annexe 1. 1853, Programme de la 6^e aux classes terminales). L'horaire est variable suivant les plans d'études qui se succèdent : d'une à deux heures hebdomadaires en 6^e et 5^e et de deux heures hebdomadaires ou plus dans les classes suivantes.

Les programmes distinguent deux parties, confiées l'une et l'autre au professeur de dessin :

- *le dessin d'imitation et d'ornement*, obligatoire de la 6^e à la fin des études du lycée ;
- *le dessin linéaire et géométrique*, obligatoire à partir de la 3^e.

La place de **la couleur** reste associée au *dessin d'imitation* comme contribution normalisée à la qualité du *rendu* et n'intervient que tardivement dans le parcours scolaire : « à la fin de la dernière année de cours, les élèves reproduisent quelques modèles d'ornement en couleur » (extrait du § *Dessin d'imitation et d'ornement*) ; « les dessins lavés devront être faits à teintes plates, avec l'emploi de couleurs conventionnelles. Pour faire sentir la forme des corps ronds, on n'emploiera au plus que quatre teintes plates de nuances plus ou moins foncées » (extrait du § *Dessin linéaire et géométrique*).

4.2 Faits marquants

L'introduction en 1867 du dessin dans l'Enseignement secondaire des jeunes filles, sur le modèle de l'Enseignement spécial des garçons et, en 1868, l'apparition au Concours général de l'enseignement secondaire spécial d'une épreuve de *dessin d'imitation et d'ornement* confirment l'inscription du dessin dans l'enseignement public. Parallèlement on assiste, dans le cadre de la Ville de Paris, au premier recrutement d'enseignants de dessin qualifiés.

4.2.1 Enseignement spécial et enseignement secondaire des jeunes filles

En 1833, une nouvelle structure réservée aux garçons est créée à côté de celle du lycée sous l'appellation École primaire supérieure (EPS) ; en 1847 elle deviendra l'Enseignement secondaire spéciale.

À côté du lycée, est créée en 1833 une nouvelle structure réservée aux garçons, l'EPS (École primaire supérieure) qui se transforme en 1847 en Enseignement secondaire spécial. L'enseignement porte avant tout sur « l'étude des sciences et de leurs applications, sur les notions de comptabilité et d'économie politique »⁸. « L'enseignement du dessin dans l'Enseignement secondaire spécial occupe un quart du temps. La méthode employée est la *méthode Hendrick*, basée sur la géométrie (tracés d'horizontales et verticales, divisions de segments, tracés de courbes passant par des points, etc.). L'Enseignement secondaire spécial est le premier et sera le seul où le dessin tienne une telle place. Une méthode d'apprentissage expérimentale est appliquée, le dessin fait partie désormais des épreuves du concours général »⁹.

C'est sur le modèle de cet Enseignement spécial des garçons que le dessin prend place dans l'enseignement des jeunes filles : « L'enseignement secondaire des jeunes filles est, et ne peut être que l'Enseignement Spécial qui vient d'être constitué pour les garçons par la loi du 21 juin 1865 et d'où les langues mortes sont exclues. Cet enseignement, caractérisé par la combinaison d'une instruction littéraire générale, de l'étude des langues vivantes et du dessin, avec la démonstration pratique des vérités scientifiques, peut devenir l'enseignement classique des jeunes filles de quatorze, dix-huit ans » (Victor Duruy, Ministre de l'Instruction publique).

⁸ MAUVE Christiane, « Esquisses pour une généalogie des enseignements artistiques à l'école primaire. 1880 : l'enseignement du dessin », *Art et éducation, travaux 51*, Université de Saint-Étienne, CIEREC, 1986, p. 270

⁹ LEROUX, FAUSER-DELABY, LEBLIC, DUPRAT, BARDOT, « L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général », *Les cahiers de Sèvres*, CIEP, 1975

4.2.2 Enseignement du dessin à la Ville de Paris

Alors qu'à l'échelon national la formation des professeurs de dessin n'est pas assurée et que leur recrutement n'est pas réglementé, la Ville de Paris, dont l'enseignement est essentiellement à visée professionnelle, instaure en 1865 le premier recrutement d'enseignants qualifiés : « *Des maîtres titulaires ou suppléants, pourvus d'un diplôme spécial d'aptitude, enseigneront le dessin dans les écoles primaires de garçons et de filles, ainsi que dans les classes d'apprentis ou d'adultes* » (Arrêté du 16. 02.1865). La création de ce corps, qui existe encore à ce jour à Paris pour le premier degré, répond aux besoins exprimés par une commission qui s'adresse ainsi au Préfet : « (...) *convaincue, comme le conseil municipal, qu'il y a un intérêt de premier ordre à répandre de plus en plus dans la population parisienne la pratique de l'art du dessin qui, pour elle, est un élément de force et de prospérité, d'accord avec l'expérience éclairée du commerce, qui attribue au goût une part prépondérante dans la valeur des produits de la plupart des industries exercées à Paris ; entièrement persuadée enfin que les intérêts vrais de l'art industriel ne se séparent pas de ceux de l'art pur, cette commission soumit toutes les écoles de la Ville de Paris à un examen scrupuleux. Elle reconnut que des professeurs spéciaux pouvaient seuls former avec sûreté de goût, l'œil et la main des élèves, leur intervention était d'ailleurs nécessaire dès l'âge où les aptitudes de l'enfant se révèlent* ». Il s'agit du premier examen de recrutement de professeurs de dessin, même si le dessin était enseigné dans les écoles de la Ville de Paris depuis 1835. Encouragée par les résultats constatés lors des Expositions universelles, la Ville de Paris poursuivra cette politique comme le remarquent dans leurs rapports les Inspecteurs Édouard Brongniart¹⁰ et Auguste Ottin¹¹.

La dynamique de la Ville de Paris attire l'attention à l'échelon national en raison du bilan global pessimiste de cette période. Charles Robert, Conseiller d'état et secrétaire général du ministre de l'Instruction publique, fait en 1867 un bilan sur la situation de l'enseignement du dessin en France en ces termes : « *La Ville de Paris qui possède le nerf du progrès, l'argent, a seule agi d'une manière efficace. Ailleurs, on a été conduit à formuler des vœux et à faire entendre des plaintes (...). En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'année 1853 est marquée par la publication d'un rapport très savant (...), l'argent faisant défaut malheureusement pour la réalisation des vœux formulés par la commission. Lors de l'exposition de 1867, des rapporteurs constatent que l'enseignement artistique des lycées est très faible. Le niveau est presque partout également mauvais. Les rapporteurs ajoutent que beaucoup de professeurs de dessin ne connaissent ni les principes, ni la manière d'enseigner cet art, que leur propre goût est faussé, et le zèle, la bonne volonté qui les animent n'aboutissent souvent qu'à leur faire donner, de très bonne foi et avec une conviction profonde de mauvaises leçons* ».

¹⁰ BRONGNIART Edouard, Officier d'Académie, Inspecteur de l'enseignement du dessin dans les écoles de la ville de Paris, *De l'enseignement du dessin en 1867*, Rapports du jury international de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris, Imprimerie et librairie administratives de Paul Dupont, Paris

¹¹ OTTIN Auguste, Inspecteur de l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris, *Rapport sur l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris*, Chaix et Cie, 1879

4.3 Réforme Jules Ferry et commission Guillaume

À partir de 1879 les républicains s'imposent, face aux monarchistes et aux bonapartistes, au sein de la Troisième république ; Jules Ferry, président du conseil, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, poursuit son importante réforme de l'École publique qui porte l'obligation scolaire, y compris pour les filles, jusqu'à 13 ans (mars 1882) et programme la laïcisation de l'enseignement. L'enseignement classique du lycée et secondaire spécial des garçons subit des modifications. Au Lycée les langues anciennes reculent au bénéfice du domaine scientifique et l'Enseignement secondaire spécial donne accès en 1881 au *baccalauréat spécial* qui sera progressivement assimilé au *baccalauréat classique* pour l'accès aux administrations.

L'instruction des jeunes filles est fixée en 1880 par la loi Camille See, dans « *l'intérêt de la culture et de l'harmonie dans les familles* ». Elle reste pensée sur le modèle des EPS : les programmes excluent les langues anciennes et, outre les disciplines « intellectuelles » (français, histoire et géographie, langues vivantes, sciences), ils comportent des enseignements considérés comme spécifiquement adaptés à l'instruction féminine tels que la couture, la musique et le dessin¹².

4.3.1 De nouvelles institutions importantes pour le dessin

C'est surtout la création d'un corps d'inspecteurs puis celle d'un recrutement de professeurs qualifiés qui marquent, pour l'enseignement artistique, la grande réforme de l'enseignement entreprise par Jules Ferry. En 1879, chargé d'une inspection à l'échelon nationale, un premier corps de dix-neuf inspecteurs se livre à une vaste enquête à la suite de laquelle sera constituée la commission Guillaume. La même année a lieu, à titre d'essai, la première session des examens du *Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin* qui sera définitivement constitué en 1880. Un arrêté de 1878 confirme l'obligation du dessin, le mettant ainsi – dans les lycées et collèges d'État de garçons – au même rang que les autres disciplines. Cette mesure est importante car, ainsi que le soulignent les instructions 1902 « *C'est dire que le dessin, autrefois réservé à l'exercice de certaines professions est aujourd'hui considéré comme une partie essentielle de l'éducation* » (note 12, p.113). Malgré cette reconnaissance, les enjeux et les contenus de l'éducation artistique restent au second plan du débat qui se poursuit autour de la question, toujours centrale, du choix de la méthode unique et unifiante qui permettrait d'enseigner les différentes formes de dessin.

Horace Lecoq de Boisbaudran s'exprime à ce sujet : « Depuis quelque temps, de nouvelles méthodes de dessin se présentent en grand nombre, chacune d'elles affirmant la supériorité de ses procédés et de ses résultats, et sollicitant de l'État ou de la ville une adoption exclusive » (note 8, p.142). Lui-même préconise l'apprentissage du dessin de mémoire. Artiste de formation et enseignant à l'École des Beaux-arts et à l'École spéciale de dessin et de mathématiques –actuelle École nationale supérieure des arts décoratifs – dont il assure la direction de 1866 à 1869, il a mis au point une méthode qui consiste à observer un objet puis à le dessiner de mémoire. Son

¹² MIALARET Gaston et VIAL Jean, *Histoire mondiale de l'éducation*, tome III, PUF, 1981, p. 271-275

enseignement, qui a beaucoup de succès, est suivi par de nombreux jeunes artistes dont Fantin Latour et Auguste Rodin.

Cependant c'est Eugène Guillaume qui sera pressenti pour le choix de la « bonne méthode ».

4.3.2 Commission Guillaume et programmes de 1880

Eugène Guillaume (1822-1905), sculpteur célèbre jouant un rôle important au sein de l'Union centrale des Beaux-arts appliqués à l'industrie, membre de l'Institut et Directeur honoraire de l'École des Beaux-arts, est nommé par Jules Ferry président d'une commission qui portera son nom. Cette commission est chargée d'établir, selon des directives ministérielles, une méthode d'enseignement, de rédiger des programmes, de dresser une liste de modèles et de créer un musée pédagogique du dessin. Elle fixe son choix sur la *méthode géométrique* que Guillaume préconisait alors en tant que Directeur de l'École nationale des Beaux-arts.

En mai 1866, Eugène Guillaume, lors d'une conférence à l'Union centrale des Beaux-arts appliqués à l'industrie, énonçait ainsi son projet : « *Le caractère de tout enseignement élémentaire est d'être fondé sur la raison, et par conséquent de s'adresser à tous sous la forme de principes à peu près absolus. L'art du dessin, qui sert à représenter un ordre de nos idées qui échappe à tout autre moyen d'expression, cet art qui est une langue, en un mot, ne peut, ni dans son principe ni dans ses applications, s'affranchir de toute démonstration rationnelle, et il importe de dire en commençant que, comme les autres modes sensibles que la pensée humaine emploie pour se manifester, il est soumis à cette logique supérieure à l'homme lui-même, qui est à la fois pour lui l'art de penser et la règle de tout langage (...). Nous devons dire avant tout que le dessin doit être considéré au début bien plutôt comme un mode de représentation positive que comme un moyen d'exprimer des sentiments. Il faut le considérer surtout sous le rapport de la correction et de l'exactitude, l'envisager en un mot par son côté utile qui consiste d'abord à bien copier. On exercera les yeux et la main des élèves, tandis que par le choix des modèles, pris parmi les œuvres les plus admirables de l'antiquité et des temps modernes (à l'époque il s'agit de la période couvrant de la Renaissance à la Révolution) on fera insensiblement l'éducation de leur goût ; on leur enseignera, en y insistant, l'usage des moyens de précision ; enfin on cultivera leur mémoire, afin de fortifier l'observation et de nourrir en eux, si elles existent, les facultés créatrices (...). À mesure que la personnalité de l'artiste devient plus puissante, les idées exactes sur lesquelles nous insistons semblent perdre leur caractère universel ; cependant elles ne cessent pas d'être nécessaires. Il faut donc en conclure que le caractère absolu des notions exactes dans l'art est la preuve qu'elles sont élémentaires et qu'elles doivent servir de base à tout l'enseignement du dessin* ». ^{13b}

À l'opposé de l'approche complexe présentée dans le rapport de la commission Ravaisson (§ 3.3 Rapport Ravaisson), la méthode de Guillaume se veut unique et rationnelle : son évolution va du simple au complexe dans l'acceptation la plus économique de ce principe, entièrement commandé

¹³ TROGER Claude, « *Le professorat de dessin dans l'enseignement secondaire* », Bulletin trimestriel de la Société des professeurs de dessin n°48 (a), n°49 (b) et n°50(c), 1964-1965

par la géométrie. Grammaire du dessin, la géométrie est la clef unificatrice aussi bien de la nature que du champ social (volonté d'un égalitarisme impulsé par l'école obligatoire), que de la formation du goût (rigueur et justesse de l'œil, un même regard pour tous), que de l'être entier. Elle s'applique aussi bien au *dessin géométrique* ou *graphique* qu'au *dessin d'imitation* ou *plastique* figurant aux programmes. Elle convient à tous les niveaux, à tous les publics scolaires qu'ils soient professionnels, futurs artistes ou simples citoyens (Annexe 2. 1880, Méthode et programme).

Eugène Guillaume prescrit une progression allant de l'école primaire au lycée si bien que : « Le dessin de la figure humaine et de celle des animaux, qui intervient dans la troisième période, ne concerne plus guère les maîtres du primaire, ni les enfants des classes populaires, dont très peu, on s'en souvient, auront loisir de fréquenter les établissements d'enseignement du second degré. Mais il ne semble pas qu'il y ait lieu de le regretter, l'essentiel ayant déjà dû être acquis, à savoir, puisque telle est la vocation explicitement proclamée du primaire : l'élémentaire. Dans le dessin comme ailleurs, il suffit que les enfants disposent des "éléments" à partir desquels développer éventuellement ensuite d'autres savoirs et d'autres savoir-faire, dans l'école ou hors de l'école » (note 8, p.138).

Pour le secondaire, dont l'accès au baccalauréat est toujours limité à environ 1 % d'une classe d'âge, Eugène Guillaume affirme qu'« *en recevant ces bons enseignements, les élèves des lycées pourraient, sans aucun préjudice, donner relativement peu de temps au dessin lui-même. C'est par le niveau des idées et non par de vains talents d'amateurs que doit s'établir le genre de supériorité qui convient aux classes élevées de la société. L'opinion publique serait plus autorisée si les hommes du monde, éclairés par leurs études et placés d'ailleurs au-dessus de l'intérêt, pouvaient la diriger ; tandis qu'à présent on les voit subir les caprices de la mode ou les inspirer, et que sous le rapport de la théorie comme de la pratique de l'art, ils sont exposés à se trouver fort inférieurs aux intelligents ouvriers de nos industries* » (note 13).

La positivité du *géométrisme*, répondant aux besoins des mutations économiques et du développement de l'industrie pendant la période 1865-1880 où se constitue la grande industrie moderne, sera préférée pour un temps à la sensibilité et à l'imagination, sans que la formation du goût en soit exclue. « Mélange à la fois pragmatique et autoritaire de pratiques techniques et d'applications scientifiques, l'enseignement du dessin trouve alors sa voie, celle d'une discipline instrumentale, en partie au service des sciences d'observation, en partie au service du goût. Ce programme ambigu parvient, pour le meilleur et pour le pire, à être doublement décalé, à la fois par rapport à l'enseignement académique, à la fois par rapport à l'art vivant » (note 3, p.182).

La méthode et le programme de 1880, ainsi que la liste officielle des modèles présentés aux élèves, sont l'application directe des conceptions d'Eugène Guillaume sur l'enseignement du dessin auxquelles ils se réfèrent (Annexe 2. 1880, Méthode et programme et Annexe 2.2. 1880, Programme de 1880 et liste des modèles proposés aux élèves).

4.3.3 Ravaisson et Guillaume, deux points de vue sur l'enseignement du dessin

À la fin du XIX^e siècle, le débat Ravaisson/Guillaume n'est pas clos et au-delà des options énoncées sur l'enseignement du dessin, deux arrière-plans philosophiques s'opposent. La position de Ravaisson est définie par Henri Bergson en ces termes : « *toute la philosophie de Monsieur Ravaisson mérite de cette idée que l'art est une métaphysique figurée, que la métaphysique est une réflexion sur l'art et que c'est la même intuition diversement utilisée qui fait le philosophe profond et le grand artiste* » (Henri Bergson, *La vie et l'œuvre de Ravaisson*, 1904). Eugène Guillaume, quant à lui, pense que la raison hégémonique, universelle et analytique commande, que le monde est conçu comme géométriquement structuré et que l'intelligence l'emporte sur le sensible. À l'opposé de la philosophie de Félix Ravaisson, qui implique l'homme au sein de l'univers, cette doctrine est « de celles qui veulent faire de l'humain le spectateur rationnel d'une étendue sans qualités, où se combinent figures et mouvements » (note 8, p.142).

Outre les raisons économiques, on peut admettre que si l'institution retient la méthode Guillaume c'est parce qu'elle continue à postuler l'unité d'une discipline malgré la diversité de ses formes « Car c'est pour tenir ensemble les usages artistiques, scientifiques et techniques du dessin que Guillaume en définit l'élémentaire et l'essentiel comme géométrique (...). » (note 8, p.139). Cette position ne fera pourtant pas l'unanimité et la réforme de 1902-1909 retiendra les critiques émises par Félix Ravaisson ainsi résumées par Christiane Mauve : « En cette affaire, toute la géométrie du monde ne pourra rien. Et même au contraire : elle pervertira le sens esthétique, le jugement de l'œil et l'habileté de la main. Car il y a une pensée du "sentir" que dénature la raison analytique requise par l'appel incessant aux constructions géométriques, – à savoir l'"intuition". » (note 8, p.139-140).

« (...), les exigences auxquelles Ravaisson faisait droit, à sa manière, – c'est-à-dire en transposant purement et simplement dans l'école publique les traditions d'apprentissage qui furent longtemps usitées selon lui dans les ateliers de peintres –, (...) ces exigences, demeurées en souffrance, allaient ressurgir, plus ou moins métamorphosées, quoique repérables encore, dans les controverses d'où sortira la réforme de 1909 » (note 8, p.141).

4.3.4 Création du Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, 1880

Le recrutement des enseignants de dessin se fait désormais par concours. Le *certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin* créé en 1880, comprend trois types d'examens, un pour les enseignants du primaire – le *Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les Écoles primaires supérieures et les Écoles normales* – et deux pour le secondaire : un *Premier degré* concerne les enseignants du collège et un *Degré supérieur* ceux du lycée. Le recrutement n'exige pas le baccalauréat et aucune préparation au concours n'est prévue.¹⁴

¹⁴ GENET-DELACROIX Marie-Claude et TROGER Claude, *Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement*, Centre régional de documentation pédagogique de la région Centre, 1994, page 64

Les *certificats* d'aptitude du premier degré et *du degré supérieur* comportent trois séries d'épreuves : *graphiques*, *orales* et *pédagogiques* (Annexe 2.3. 1880, Épreuves du Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin). Le contenu des épreuves est en adéquation avec le programme de *dessin* de 1880 : référence à l'antique et à la figure humaine, importance donnée à la perspective et exclusivité du dessin en tant qu'objet d'apprentissage et comme moyen plastique (Annexe 2. 1880, Méthode et programme). Ces épreuves seront modifiées en 1909, parallèlement à la réforme de *l'enseignement du dessin* et des *programmes* de 1909.

5 Première moitié du XX^e siècle

5.1 Réforme de l'enseignement du dessin de 1909 et rapport Belot

La réforme de l'enseignement du dessin de 1909 s'inscrit dans le cadre de la réforme générale de l'enseignement de 1902 dont un des traits dominants est la perte d'hégémonie de la culture classique. Pour l'enseignement des garçons en Lycée, cela se concrétise par la mise en place d'une filière moderne distincte de la filière classique : l'Enseignement secondaire spécial et l'Enseignement classique fusionnent en une seule structure, elle-même découpée en 4 sections, dont une moderne, sans latin, qui remplace l'Enseignement secondaire spécial. À raison de deux heures hebdomadaires, l'enseignement du dessin est obligatoire à tous les niveaux sauf en classe terminale où il est facultatif. Le nombre des disciplines augmente et le dessin se compte au nombre des neuf disciplines alors mentionnées au plan d'études du lycée de garçons (Annexe 3. 1909, Programme de la 6^e aux classes terminales). De son côté l'enseignement féminin connaît, en ce début du XX^e siècle, une réelle impulsion ; à la veille de la guerre de 1914, il se rapproche de l'enseignement général des garçons.

5.1.1 L'enseignement du dessin dans le rapport Belot

Dès la réforme générale de 1902 un premier indice marque le recul des principes d'Eugène Guillaume : le *dessin* (ou le *dessin d'imitation* pour le second cycle) est, dans le plan d'études, séparé du *dessin géométrique* qui est alors confié au professeur de mathématiques.

En 1909, la réforme de l'enseignement du dessin fait suite à un rapport de décembre 1908 présenté devant le conseil supérieur de l'Instruction publique par Gustave Belot, agrégé de philosophie, Inspecteur de l'Académie de Paris en 1911 et Inspecteur général de l'Instruction secondaire en 1913.

Le rapport concerne l'enseignement du dessin à tous les niveaux, de l'école primaire au lycée. La méthode Guillaume y est longuement récusée : « *Peut-on dire que cette méthode ait réhabilité le dessin aux yeux de nos élèves, qu'elle lui ait rendu la vie qui lui manquait, qu'elle ait réussi à lui faire vraiment sa place dans l'éducation ? Il serait difficile de le prétendre au moment où les mêmes plaintes s'élèvent de tous côtés, et l'on en vient dès lors à penser qu'on a fait fausse route (...). Je me contenterai donc de dire que la substitution de la méthode nouvelle à celle qu'elles définissaient peut se résumer ainsi : c'est la substitution de la synthèse à l'analyse, de la vie au*

*mécanisme, de la spontanéité, avec ses risques et ses inégalités, mais aussi avec sa variété et sa fécondité, à la précision et à la perfection de procédés rigoureusement réglementés. Nous avons relu avec soin les Instructions de 1890, et nous avons été frappés de l'inspiration intellectualiste et rationaliste qui les domine. Elles écartent le sentiment de façon systématique ».*¹⁵

Bien que le terme *méthode intuitive* employé par Ravaisson soit repris, la filiation avec les positions de ce dernier n'est pas directement revendiquée. Son influence y est présente, mais les recherches et les expérimentations sur le développement des enfants – menées dès le XIX^e siècle par des médecins, psychologues, philosophes et/ou pédagogues (Jean Itard, Johann Pestalozzi, John Dewey, Maria John Montessori) –, qui débouchent sur le courant précurseur de l'« Éducation nouvelle », font évoluer les conceptions. Stimulées par le constat d'un retard de l'Institution, de nouvelles approches vont prendre le relais. Elles donnent de l'importance à l'enfant en tant que personne, le dessin d'enfant est valorisé.

Il s'ensuit une ouverture « pédagogique » en faveur de la diversification des approches et des moyens, étendus à la **couleur** et au modelage : la méthode « *ne limitera pas les procédés de traduction qui seront mis en usage au seul trait de crayon. Comme c'est le propre d'une intelligence déjà avancée de savoir manier les abstractions, c'est le propre d'un esprit et d'une sensibilité déjà cultivée que de s'intéresser à la ligne pure. Si le modèle proposé, c'est l'objet réel, la couleur n'est pas séparée de la ligne, beaucoup moins réelle pour l'œil que la surface qu'elle limite. L'œil ne sera donc pas réduit à n'être qu'une sorte de toucher plus rapide, employé à parcourir des contours. Il sera appelé à mettre en jeu sa faculté propre de saisir les couleurs, de jouir de leurs nuances et de leurs contrastes. Et qui ne sait combien plus vite que les lignes pures la couleur occupe l'esprit de l'enfant ? Pourquoi négliger cet élément d'intérêt et méconnaître ce goût naturel et raisonnable au lieu de l'encourager et de le diriger ? Le crayon de couleur, le pastel, l'aquarelle, ne seront plus des fruits défendus. Mais si la ligne pure ne satisfait pas tout l'œil, elle n'intéresse pas non plus tout le toucher. Il a besoin du relief et du volume. Le modelage sera donc aussi encouragé, et de nouvelles facultés recevront une culture, de nouveaux goûts trouveront satisfaction »* (note 15.a). « *Tous les procédés pratiques peuvent être employés : dessin au trait, emploi de crayons de couleur, de l'encre de chine et aquarelle, modelage »*. Les outils pédagogiques eux-mêmes se diversifient et la carte postale s'ajoute à la photographie déjà recommandée par Ravaisson : « *on saura gré aux professeurs de constituer, à côté des plâtres, un portefeuille d'estampes, photographies, cartes postales, destinées à parfaire l'éducation visuelle et intellectuelle de la classe »* (note 15.b).

¹⁵ BELOT Gustave, Enseignement du dessin dans les lycées et collèges de garçons et de jeunes filles, *Instructions de l'enseignement secondaire*, Librairie Delagrave, Paris, 1911

15 a : *Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin*, 18 décembre 1908

15 b : *Observations générales*

- **Trois principes : liberté, finalités éducatives, la nature comme référence**

L'esprit de cette réforme est contenu dans ces trois *principes* exposés par Gaston Doumergue, alors ministre de l'Instruction publique et aux Beaux-Arts, dans un arrêté du 27 juillet 1909 concernant l'enseignement du dessin dans les écoles primaires :

- « *Le premier de ces principes est la liberté ; chez l'élève, liberté du sentiment et même de l'interprétation dans les limites d'une correction graduellement serrée ; chez le maître, la liberté d'action, encouragement à l'initiative suivant son tempérament propre ;*
- *second principe : le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation (...). Faire du dessin non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture, et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité, de la mémoire ;*
- *troisième principe : la nature prise pour base, aimée pour elle-même, traduite directement et naïvement. La nature concrète, le dessin ne doit pas être abstrait. La géométrie n'est pas dans la nature telle que nous la percevons immédiatement et que nous cherchons à la rendre ».*

Ces principes sont repris et développés par le rapport Belot dans la description de la méthode et dans les *Instructions* qui accompagnent le programme de 1909 :

Premier principe. Le principe de liberté s'appuie sur la qualité de la relation pédagogique, sur la confiance accordée au maître et sur la prise en compte du plaisir de l'élève dans la motivation :

- « *La plus grande liberté et la plus grande initiative lui (le maître) sont laissées, sous sa propre responsabilité, pour découvrir les moyens propres à rendre le dessin attrayant et pratique »* (note 15.b).
- « *Convier l'élève à faire directement usage de ses facultés et le maître à susciter et à guider la spontanéité de l'élève, non à l'étouffer sous les règles, voilà la vraie formule pédagogique, la garantie de la liberté, la condition du plein épanouissement des aptitudes de l'élève, et de la mise en valeur des efforts et des qualités du maître. Alors seulement l'un et l'autre pourront remplir leur tâche avec entrain et avec joie »* (note 15.b).

Deuxième principe. La formation de la personne est visée plutôt que la formation professionnelle ou celle de l'artiste ; faire du dessin non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture, et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité, de la mémoire :

- « *L'enseignement du dessin dans les lycées et collèges ne doit en aucune façon être dirigé en vue d'une profession spéciale (...). En tant qu'éducateur, il (le maître) a pour tâche de développer : 1°) la sensibilité de l'enfant, pour qu'il apprenne à aimer ce qui est beau ; 2°) la personnalité de l'enfant, pour qu'il apprenne à voir et à penser par lui-même »* (note 15.b).
- « *Puisque aussi bien nous prétendons travailler à faire des hommes cultivés, et non pas seulement préparer quelques artistes possibles, cette sincérité seule peut donner à l'exercice du dessin toute sa valeur pédagogique, le faire servir à développer les sens, l'intelligence, le sentiment. Mieux vaut à cet égard, comme le remarque le distingué rapporteur de la*

commission ministérielle, une traduction personnelle et fautive, qu'une traduction exacte, mais mécanique » (note 15.a).

Troisième principe. La nature suppose une approche globale qui amène l'élargissement du champ étudié et l'ouverture de l'école sur l'extérieur :

- « *À l'exemple des anciens et des grands maîtres, la méthode prend pour base l'observation directe de la nature, c'est-à-dire des objets réels et des formes vivantes (...). Les croquis rapides faits d'après nature, où la forme humaine et le paysage tiendront la première place, seront l'exercice préféré » (note 15).*

- **Rôle second et culturel de l'art**

L'art n'est pas regardé comme connaissance préalable à transmettre aux élèves, il n'est pas non plus, comme pour Félix Ravaisson, le modèle initial d'un accord sensible au monde, il est l'éventuel aboutissement d'une relation libre et directe à la nature. Le réel est proposé sans relais, autre que pédagogique, au ressenti de l'élève. Ce rôle est expliqué dans l'article « *Dessin* » du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson de 1911 : « (...) *quand le jeune dessinateur a découvert la beauté infinie dans la nature, et qu'il a tenté de l'interpréter, quand ayant longtemps cherché à traduire son impression personnelle des choses, il a le pressentiment de l'accord existant entre l'univers et sa propre nature, quand en un mot, sa personnalité est née à la vie artistique, l'étude des œuvres d'art peut être entreprise* ». Cette dimension culturelle est assumée par les maîtres qui doivent « *intéresser leurs élèves aux œuvres d'art régionales et compléter, autant que possible, l'étude de modèles par des promenades dans les musées et par des visites aux monuments* ». Pour le second cycle il est question « *d'études de reproductions d'œuvres d'art* », c'est-à-dire de copie et non d'analyse, et de « *visite des musées et des monuments* ».

- **Dépendance de l'enseignement du dessin aux autres disciplines**

L'enseignement du dessin n'échappe pas à la coordination imposée à l'ensemble des disciplines : « *On continuera à établir une marche parallèle entre les diverses matières de l'enseignement (...). D'une façon générale, les chefs d'établissement emploieront leur autorité à établir une coordination efficace entre les classes de dessin et celles des autres professeurs* ». « (...) *il importait de coordonner le dessin à l'ensemble des autres études. C'est à la fois le moyen d'en tirer un meilleur parti et de donner aux enfants le sentiment de la valeur et de la portée de cet exercice (le dessin) traité jusqu'ici comme un travail accessoire et à côté* » (note 15).

Malgré la justification donnée, l'articulation obligée avec les autres matières place en fait l'enseignement du dessin sous leur tutelle, limitant ainsi son indépendance. Le manque de confiance avoué dans les compétences des professeurs de dessin explique sans doute aussi ce tutorat imposé des autres disciplines : « *s'il est facile de rédiger des instructions et de changer des programmes, il ne l'est pas autant de modifier des habitudes et de préparer un personnel. Assurément il faut s'attendre par endroits à quelque flottement et à quelques difficultés d'adaptation ; la nouvelle méthode suppose chez les professeurs de dessin un niveau de culture générale qui n'est pas atteint uniformément aujourd'hui* » (note 15).

5.1.2 Programme de 1909

Introduits par les textes précédents, l'ensemble des programmes, de la 6^e aux classes terminales, reste limité à trois pages. Ils comportent, pour chaque niveau, cinq rubriques (Annexe 3. 1909, Programme de la 6^e aux classes terminales) :

- *dessins faits en classe d'après des modèles*
- *arrangements décoratifs*
- *dessins et croquis de mémoire*
- *dessins faits hors de la classe*
- *modelage*

Auxquelles s'ajoutent en classe terminale :

- *étude de reproductions d'œuvres d'art. Visite des musées et des monuments.*

La guerre de 1914-1918 et ses retombées vont retarder l'application des programmes qui ne se fera que partiellement dans les années 1920.

5.1.3 Formation des professeurs de dessin, réforme de 1909

L'ancien *Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les Écoles primaires supérieures (EPS) et les Écoles normales (EN)*, désormais fusionné avec celui du *premier degré*, devient le *Certificat d'aptitude de l'enseignement du dessin* qui comporte désormais deux niveaux : un *premier degré*, adressé aux enseignements du collège et un *degré supérieur* à ceux du lycée (Arrêté du 29 août 1909). Ils comportent des épreuves écrites et des épreuves orales.

Ces concours concernent pareillement les *aspirants* des établissements de garçons et les *aspirantes* des établissements de filles, la mixité étant exclue tant au niveau du corps enseignant que des élèves. Une des épreuves de l'écrit diffère pour les *aspirants* et les *aspirantes* du *premier degré* : « Pour les aspirants un exercice de modelage (4 h) ; Pour les aspirantes : un dessin de coupe pour la confection d'un patron avec indication, à l'état d'esquisse, de l'ornementation d'une des pièces de ce patron ou tout autre dessin applicable à un des travaux féminins faisant partie du programme des classes de couture (4h). » (Annexe 3.1. 1909, Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges).

Les épreuves répondent aux orientations de la réforme de l'enseignement du *dessin* et des nouveaux *programmes* de 1909 : la référence au réel – à la nature et corps humain – et le croquis sont renforcés. Nouveau domaine, celui du *décoratif* prend une place importante, comme sujet historique et de création, sous forme *d'histoire des styles, d'arrangements décoratifs, de dessin décoratif* et de *composition décorative*. Outre le dessin qui reste un savoir technique incontournable, les moyens de production, laissés au choix du candidat dans certaines épreuves, introduisent timidement la **couleur** en termes de *coloration* par le biais de l'*aquarelle* ou des *crayons de couleur* : « *il n'est pas inutile de rappeler le rôle important que joue la coloration dans la composition décorative* » (instructions des épreuves du premier degré) ; il ne s'agit pas là de peinture mais plutôt de mise en couleur. Le *modelage*, prescrit dans les programmes des élèves, est introduit en tant qu'épreuve.

En plus des anciennes épreuves pratiques et orales – essentiellement relatives au dessin – sont instaurées des épreuves d'ordre théorique, sous forme de rédaction ou d'exposé. Cela concerne :

- à l'écrit du premier degré, *une rédaction sur un sujet très simple relatif à l'enseignement du dessin* et, en deuxième partie, un exposé *d'histoire de l'art et des styles* ;
- à l'oral du degré supérieur, *un exposé d'histoire de l'art et des styles*.

La préparation se fait à l'École des Beaux-Arts ou dans des structures privées. Le baccalauréat n'est pas requis. Sous le même intitulé, le concours sera modifié en 1946 ; il sera remplacé en 1953 par *Le Diplôme de dessin et d'arts plastiques* pour lequel le baccalauréat sera alors exigé.

5.2 1925 : l'Art comme dimension culturelle générale

5.2.1 Réforme de 1925

En 1925 la France se relève encore de la guerre de 1914-1918. La nouvelle réforme scolaire met l'accent sur la dimension culturelle : « *La génération qui se forme dans nos lycées et collèges sera appelée de très bonne heure à remplir les places que la génération décimée par la guerre laissera vides (...) il faut qu'on lui donne, si on veut la préparer à jouer utilement ce rôle, une très solide éducation générale* » (...) « *Ce qui confère à un enseignement son caractère classique et mesure sa valeur éducative, c'est la qualité de culture qu'il donne à l'esprit et sa puissance de formation* »¹⁶. La répartition introduite en 1902, entre études *littéraires* et *scientifiques*, est remise en question dans la mesure où « *l'unité de l'enseignement secondaire tendait à s'effacer, et la notion d'une culture générale et, pour ainsi dire, normative de l'esprit, qui fut longtemps l'élément essentiel de la fin que se proposait l'enseignement des lycées, s'était graduellement affaiblie* ».

Autre conséquence de la guerre et de la perte d'une génération masculine, les études supérieures sont plus largement accessibles aux jeunes filles qui ont désormais la possibilité de passer un diplôme du baccalauréat équivalent à celui des garçons : les programmes sont ceux de l'enseignement des lycées de garçons, même si « *L'économie domestique, les travaux à l'aiguille et la musique font partie obligatoire de l'enseignement dans les lycées et collèges de jeunes filles* » (Décret du 25 mars 1924). Cependant les lycées de filles et de garçons resteront dissociés jusqu'à la fin des années mille neuf cent cinquante.

En *dessin*, le programme de 1909 des lycées de garçons est reconduit et s'applique pour la première fois, dès la 6^e, au lycée de jeunes filles (Annexe 3. 1909, Programme de la 6^e aux classes terminales). Le dessin reste obligatoire jusqu'en 2nd, à raison de deux heures en 6^e et 5^e, d'une heure et demie en 4^e et 3^e et de deux heures en 2nd. Il devient facultatif dans les classes supérieures à raison de deux heures hebdomadaires.

¹⁶ « Instructions relatives à l'explication des chefs-d'œuvre de l'art », in *Instructions relatives aux programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges*, arrêtés des 3 décembre 1923 et 8 juin 1925, Instructions, horaires et programmes de l'enseignement secondaire, Librairie A. Colin, Paris, 1925, page 160 à 176

Parmi les modifications du plan d'études, est introduite en 1925 une nouvelle matière dite *Explication des chefs-d'œuvre de l'art* ou *Art*, dans les classes de 3^e, 2nd et 1^{ère} des garçons et des jeunes filles. Jusqu'en 1939, cette discipline sera inscrite dans les plans d'études, à la suite du français, du latin et du grec, à raison d'une demi-heure hebdomadaire. Pour assurer cet enseignement aucun enseignant particulier n'est désigné : « *le professeur le plus indiqué pour commenter les chefs-d'œuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux* » (§ Instructions relatives à l'explication des chefs-d'œuvre de l'art, note 16).

5.2.2 Explication des chefs d'œuvres de l'art, contenu et méthode

Cette nouvelle matière porte sur des œuvres choisies dans les domaines de la *musique* et des *arts plastiques*. Notons que, s'il a été question de *dessin plastique* en 1880, c'est la première fois que le terme *arts plastiques* apparaît dans des programmes artistiques de l'enseignement secondaire où il désigne la *peinture*, la *sculpture*, l'*architecture* et les *arts décoratifs*. Considérés jusqu'alors comme enseignements pratiques relevant des apprentissages professionnels, ces domaines sont inscrits dans l'enseignement général sous l'angle théorique et culturel à côté de l'enseignement traditionnel du *dessin* : « *si l'art littéraire relève de l'enseignement des collèges, les arts plastiques, restant étroitement unis aux métiers, s'apprennent à l'atelier, non à l'école* ».

Les textes précisent que l'*Explication des chefs d'œuvres de l'art* ne doit pas faire l'objet d'une simple nomenclature historique même si le programme d'*art* est chronologique et parallèle à celui d'*histoire* : Renaissance en 3^e, XVII^e et XVIII^e siècles en 2nd, XIX^e siècle en 1^{ère}. Si les œuvres contemporaines sont recommandées c'est plus pour leur disponibilité que pour leur actualité ou leurs qualités artistiques. Cependant, elles y sont plus présentes que dans les programmes de *dessin* des collèges et lycées, voire peut-être que dans l'enseignement des Beaux-arts, comme le souligne Gérard Monnier : « Entre les deux guerres, la coupure entre l'enseignement de l'École des beaux-arts et la culture vivante est alors à son comble, l'École nationale des arts décoratifs donnant alors, plus que ce dernier, le ton de la modernité en peinture » (note 3, p.181).

Une quinzaine de pages d'*Instructions relatives à l'explication des chefs-d'œuvre de l'art* concernant les *arts plastiques* et la *musique*, précisent des contenus, des finalités et des méthodes. La *culture artistique* prend place à côté de la *culture littéraire* : il s'agit « *d'en faire une des disciplines par lesquelles s'exerce l'intelligence et s'affine la sensibilité* » qui, comme la littérature, permet de « *se fortifier en se nourrissant du génie des grands écrivains* » (...), « *les plus beaux monuments des arts* » sont « *admis à cette culture spirituelle* ».

Support des œuvres, l'*image* – en tant que reproduction des œuvres à étudier – est assimilée à un texte permettant l'*explication des chefs-d'œuvre de l'art*, tandis qu'en *dessin* ses fonctions sont de montrer les œuvres et de permettre leur copie : « *il s'agit d'un enseignement de l'art par l'image, les nouveaux procédés de reproduction offrent l'outil indispensable surtout au niveau de la couleur* ». « (...) *il suffit de savoir regarder ; les images se peuvent commenter à peu près avec le même vocabulaire et avec les mêmes curiosités qu'un texte littéraire* » (...) « *car dans un enseignement de l'art, c'est l'image qui doit être au point de départ, comme le texte dans l'enseignement littéraire* ». La limite de l'image par rapport au texte est toutefois reconnue : « *C'est*

ici la seule infériorité de l'enseignement de l'art par rapport à l'enseignement de la littérature ; le commentaire, au lieu de se faire sur l'œuvre réelle, se fait d'après une reproduction. Mais cet inconvénient se corrige en partie par des promenades au musée et devant les monuments ».

« La méthode qu'il convient de lui appliquer est une méthode analogue à celle qu'emploie le professeur de lettres pour l'explication des belles pages de poètes et des grands prosateurs » ; « Transposer l'explication littéraire en explication artistique se fera sans grande difficulté ». Néanmoins, le texte souligne une autre limite de l'approche discursive des œuvres qui fait écho à ce qui est noté ci-dessus à propos du caractère pratique des arts plastiques : *« La forme dans les arts plastiques est évidemment dominée par des conditions matérielles. (...) On méconnaîtrait un des traits spécifiques de la beauté plastique ou pittoresque si l'on oubliait que l'art est dans son principe un métier. (...) C'est sur ce point que les séances de dessin peuvent le mieux compléter le commentaire verbal ».* Quant au professeur, *« Son rôle n'est pas de faire du lyrisme ni de la métaphysique aux dépens des œuvres d'art ; il est beaucoup plus simple et beaucoup plus utile. Il présente des chefs-d'œuvre ; il retient l'attention sur le détail de leur beauté et, en découvrant à de jeunes intelligences les sentiments et les pensées qu'ils recèlent, il enseigne le langage muet des formes et des couleurs »* (note 16).

5.3 De 1938 à l'après-guerre

Entre les deux guerres mondiales les mouvements pour l'*Éducation Nouvelle* se développent à l'échelon international. Des écoles expérimentales privées s'ouvrent dont les plus représentatives en Europe sont, pour l'Angleterre Summerhill d'Alexander S. Neill, pour l'Allemagne Odenwaldschule de Geheeb, pour l'Italie les écoles de Maria Montessori et en France celles de Célestin Freinet, instituteur, qui a appliqué ses nouvelles méthodes dans le cadre de l'instruction publique. Sous le Front populaire, ces initiatives d'ordre privé ont un retentissement qui influe sur les décisions publiques.

5.3.1 Réforme de 1938

Inscrite dans la dynamique du Front populaire, la réforme de l'École de 1938 touche les finalités et la structure du système éducatif. La scolarité obligatoire est repoussée à quatorze ans. La primauté est donnée à l'intelligence et au raisonnement plutôt qu'à l'accumulation des connaissances. Les méthodes actives qui ont fait leur chemin (§ 5.1.1. Réforme de l'enseignement du dessin de 1909 et rapport Belot), sont recommandées : *« le professeur n'est pas seulement un conférencier, (...) son rôle est de favoriser l'épanouissement et des aptitudes individuelles ».*

Des *Instructions* d'une dizaine de pages, concernant toutes les disciplines, définissent l'*objet*, l'*esprit* et la *méthode* de l'enseignement du second degré :

L'objet : *« Ce qui donne à l'enseignement du second degré son caractère original, ce qui constitue sa fonction propre, ce qui lui confère enfin, dans la diversité de ses disciplines et le fractionnement de ses sections, une unité profonde et organique, que marque la coordination des programmes, c'est qu'il vise à former l'esprit des enfants et à leur donner une culture générale. Son rôle est moins de les pourvoir d'un bagage de connaissances utiles que de favoriser le libre et complet*

développement de leurs facultés et l'excellence de l'homme : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau. C'est par cet objet et non pas uniquement par son contenu que doit se définir un enseignement humaniste.

Ce qui distingue donc l'enseignement du second degré, ce sont moins les matières qu'on y enseigne que l'esprit dans lequel on les enseigne et les fins qu'on poursuit en les enseignant (...)» ;

L'esprit de cet enseignement est développé en trois paragraphes aux intitulés significatifs : *Primauté de l'intelligence, Pas de méthode d'autorité, Esprit libéral* ;

La méthode est définie en sept paragraphes : *Méthode active, Poser des problèmes, Partir de l'expérience accessible à l'enfant, Élargir l'expérience, Cultiver la mémoire, Mettre en œuvre le savoir acquis, Nécessité du travail*¹⁷.

Ces préceptes, qui valorisent l'élève comme sujet, seront reniés par les orientations que le gouvernement de Vichy retiendra pour l'École puis par la réforme de l'enseignement du dessin consécutive à celle de l'École de 1959.

- **Loisirs dirigés**

L'École est concernée par la nouveauté des *loisirs* instaurés sous le Front populaire : en 1937 un arrêté prévoit l'aménagement de « *loisirs dirigés* » facultatifs, le samedi après-midi. Il s'agit de « *compléter la culture des élèves par tels ou tels moyens exceptionnels qui ne s'accordent pas avec les conditions ordinaires de l'enseignement* ». Parmi d'autres, le *dessin*, la *lecture* y participent ainsi que la *musique* et les *travaux manuels* pour les garçons et le *travail manuel et enseignement ménager* pour les filles. Les *travaux manuels*, préalablement associés aux *mathématiques* et au *dessin géométrique* dans le cursus des garçons, constituent dès lors une discipline à part entière. De même, il est question de tenir compte du développement du corps par *l'aménagement de séances d'éducation physique en plein air* qui seront formalisées en tant que discipline en 1941.

L'élan humaniste de la réforme de 1938 sera interrompu par la seconde guerre mondiale.

- **Peu de changement pour l'enseignement du dessin**

La réforme de 1938 reconduit pour l'essentiel les grandes lignes des programmes de dessin de 1909, déjà repris en 1925.

L'enseignement du dessin est d'une heure hebdomadaire de la 6^e à la 3^e et devient facultatif à partir de la 2nd à raison de deux heures par semaine. La discipline *Art*, introduite en 1925, reste obligatoire en 3^e et 2nd et dans certaines sections de 1^{ère} et terminale, à raison d'une demi-heure hebdomadaire.

¹⁷ *Instructions relatives à l'application des programmes de l'enseignement du second degré*, Enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur, Ed Vuibert, 1938

5.3.2 Pendant la guerre : nouveaux programmes et création d'une épreuve au baccalauréat

À la suite de la capitulation de 1940, le gouvernement de Vichy tourne le dos aux réformes précédentes et donne à l'École une nouvelle orientation. Parmi les mesures marquantes, les Écoles normales d'instituteurs sont fermées – les instituteurs étant considérés comme ayant une responsabilité dans la défaite – et les écoles religieuses sont de nouveau conventionnées par l'Institution. Une place importante est accordée à la culture classique, au corps et à la morale : l'*Éducation générale (physique et morale)* est inscrite pour la première fois dans les plans d'études de la 6^e à la terminale tant pour les filles que les garçons, à raison de quatre à cinq heures hebdomadaires.

Dans l'emploi du temps des élèves, les matinées sont théoriquement réservées aux « *disciplines intellectuelles* » et les après-midi aux « *autres disciplines* » : *action morale, dessin, musique, travaux manuels* (pour les garçons) ou *enseignement ménager* (pour les filles), *activités d'éducation générale et sportive*. Le statut de *professeur principal* est créé.

L'enseignement du *dessin* et de la *musique* sont obligatoires tant pour les garçons que pour les filles de la 6^e à la 1^{ère}, à raison d'une heure par semaine ; avec le même horaire, il est facultatif en terminale. En 1942 est proposée pour la première fois au baccalauréat une *épreuve facultative de dessin et de musique*.

- **Nouveaux programmes de dessin**

Les programmes parus pendant la guerre seront reconduits pour le collège jusqu'à 1962-1963 et pour le lycée jusqu'en 1981.

Ils comportent 5 parties (Annexe 4.1. 1943, Programme du lycée) :

- *dessin d'observation*
- *composition décorative*
- *dessin d'imagination*
- *croquis coté*
- *travaux pratiques*.

S'ils reprennent un découpage, en cinq parties, proche des programmes de 1909, les intitulés varient légèrement et les contenus des rubriques sont plus détaillés :

- le *dessin d'observation* se substitue aux *dessins faits en classe d'après modèles* ;
- la *composition décorative* remplace les *arrangements décoratifs* ;
- le *dessin d'imagination (illustration)* fait suite aux *dessins ou croquis de mémoire* ;
- les *travaux pratiques (gravure, découpage, maquettes)* prennent la suite de l'approche tridimensionnelle introduite en 1909 avec le *modelage* ;
- s'ajoute le *croquis coté*, désormais prescrit à tous les niveaux scolaires, ce qui renforce le pôle scientifique de la discipline.

Le programme de *composition décorative* est mis en relation avec celui d'histoire : en 6^e et 5^e, *études documentaires sur l'ornement dans l'antiquité* ; en 4^e, *études documentaires sur l'ornement*

au moyen âge ; en 2^{de}, *documentation sur l'art au XVII^e et XVIII^e siècle* ; en 1^{ère}, *documentation sur l'art du XIX^e siècle* et en classes terminales, *documentation sur l'art du XX^e siècle*.

Dans la partie *composition décorative* un item concerne *l'enseignement féminin*. Pour les jeunes filles il s'agit, en 6^e, 4^e et 2^{de}, *d'études de projets à exécuter au cours de travail manuel* ; en 5^e, de *dentelle, broderie, tapis, tapisserie, etc.* ; en 1^{ère}, de *décor de la maison : composition d'un panneau dans l'aménagement d'une pièce ; arrangements de fenêtres, de cheminées* ; en classes terminales, de *dessin de mode. Croquis de costumes ; ensembles et détails*.

Dans l'ensemble de ces programmes, l'apprentissage de savoir-faire, de codes de représentation et de décoration prennent le pas sur les objectifs éducatifs, tel l'éveil et l'épanouissement de l'élève, qui marquaient l'esprit des programmes et orientations de 1909 et de 1938.

- **Épreuve facultative de dessin du baccalauréat**

L'épreuve facultative de dessin nouvellement créée concerne les élèves des diverses séries du baccalauréat. Elle est définie dans la circulaire du 23 décembre 1941 : durée trois heures, format quart raisin, technique libre ; coefficient un, seuls les points situés au-dessus de la moyenne sont pris en considération.

L'épreuve comporte, deux sujets au choix du candidat :

- *un dessin à vue choisi dans le programme d'études : modèle vivant vêtu, dessin d'après la bosse ou échantillon de zoologie ou de botanique ;*
- *une composition de mémoire ou d'imagination : arrangement décoratif simple, illustration d'un texte donné ou interprétation d'un thème très général (par exemple « Le travail », « Le jeu », « Le printemps »).*

La première session se déroule en 1942.

À titre indicatif, entre 1945 et 1950, l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat – filles et garçons réunis – passe de 3% à 5% toutes sections confondues.

5.3.3 1946 : réforme du Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin

Faisant suite à plusieurs projets de réformes proposés entre les deux guerres, le *Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin* est modifié en 1946 ; le baccalauréat n'est toujours pas exigé pour les postulants. Il sera considérablement remanié en 1952 sous le nouvel intitulé *Diplôme de dessin et d'arts plastiques* (§ 5.4.2 1952 : création du Diplôme de dessin et d'arts plastiques).

Les changements de 1946 portent plus sur la structure que sur l'esprit des épreuves qui restent comparables à celles de 1909 (Annexe 4.2. 1946, Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin).

5.3.4 Directives d'après-guerre : une discipline en quête d'identité

Louis Machard, nommé en 1943, est le premier Inspecteur recruté parmi les enseignants de dessin. Il définit les orientations pour la discipline dans une suite de textes échelonnés de 1952 et 1964¹⁸ qui, regroupés, constitueront les *Instructions* des nouveaux programmes de 1963.

Le découpage des programmes de la 6^e à la classe terminale en cinq parties – *dessin d'observation, composition décorative, dessin d'imagination, croquis coté et travaux pratiques* (Annexe 4. 1941-1942, Programme du collège) – donne au dessin une place toujours centrale : la composition décorative et **la couleur** elles-mêmes relèvent d'études graphiques. Selon les *Directives du 1^{er} mai 1953* « *le dessin d'observation doit avoir dans le programme la première place et tous les autres exercices doivent être fondés sur lui* » ; « *Il faut constater d'abord que le dessin étant le langage fondamental des arts graphiques et plastiques, c'est une tendance invincible que de le considérer presque exclusivement sous cet angle, ainsi que l'atteste sa dénomination officielle de "discipline artistique"* » (18b). En second cycle, une place est cependant faite à l'expression tridimensionnelle à travers les *travaux pratiques* qui abordent, à côté de la gravure, le modelage, les maquettes de décor de théâtre et les costumes.

Malgré la dénomination officielle, le statut de cette discipline artistique reste préoccupant pour l'Institution. En 1953 l'inspecteur Louis Machard est amené à en faire l'aveu : « *De tous les problèmes qui se posent à l'Éducation nationale, ceux qui concernent le dessin sont parmi les plus complexes et les plus délicats. On ne saurait s'en étonner. L'enseignement du dessin est l'un des derniers organisés. Il a cherché sa voie dans des directions divergentes et ne saurait avoir les fortes traditions qui soutiennent, même en leurs audaces pédagogiques, les enseignements littéraires et scientifiques. Il est issu de l'enseignement des beaux-arts dont il garde encore l'empreinte. Il a tenté des expériences qui l'ont entraîné successivement, et par réactions alternées, du graphisme pur et de la copie d'images à la méthode géométrique d'Eugène Guillaume, puis de cet enseignement dogmatique et rigide aux libertés illimitées de la recherche intuitive et à l'expressionnisme. On est allé de l'étude de la forme à celle de la couleur, du plastique au décoratif, de la figuration objective à la prospection psychologique. Mais le cycle a été parcouru* » (note 18b).

¹⁸ Instructions préfaçant les programmes de dessin, Edition Vuibert 1967 :

18 a) *Enseignement du dessin*, circulaire du 14 février 1952

18 b) *Le rôle et les méthodes de l'enseignement du dessin dans les études générales*, Directives de M. L'Inspecteur Louis MACHARD du 1^{er} mai 1953

18 c) *Contribution de la musique et du dessin à la recherche des aptitudes des élèves du cycle d'observation*, Instruction du 26 octobre 1960

18 d) *Enseignement du dessin et de la musique dans les collèges d'enseignement général*, Circulaire du 31 octobre 1962

18 e) *Enseignement du dessin et des arts plastiques*, Instructions du 14 décembre 1964

5.3.5 Reconnaissance de la discipline au détriment de son autonomie et de sa spécificité

Jusqu'aux années 1970, le souci de légitimer la discipline est récurrent ; sa raison d'être est recherchée ailleurs que dans sa spécificité « artistique », au détriment de son autonomie.

- **Collaboration avec d'autres disciplines**

Comme en 1880 et 1909, l'Institution cherche à conforter la place du dessin en l'articulant à d'autres disciplines, notamment aux matières littéraires et scientifiques : « *la place faite au dessin dans les méthodes nouvelles, la collaboration amorcée avec les sciences, les lettres, l'histoire, etc., contribuent à le hausser peu à peu au rang d'enseignement majeur* » ; « *Il est recommandé aux professeurs d'être soucieux de coordonner leur action avec celle de leurs collègues littéraires et scientifiques. Cette collaboration, qui est de plus en plus fréquente, doit se développer en toute occasion* » (18c).

- **Le dessin comme langage**

Le dessin, conçu dans les textes de 1909 comme facteur de développement et d'épanouissement personnel de l'élève, change de nature. L'Institution le présente désormais comme *langage* relevant d'acquisitions et non comme moyen d'expression spontanée : « *Tout le monde connaît la valeur de formation intellectuelle de l'enseignement du dessin. Le dessin est un langage qui doit être appris comme les autres moyens d'expression que l'homme peut mettre à sa disposition. C'est dire toute l'importance que j'attache à cet enseignement* » (note 18 a). Cette injonction, qui sert de prologue à la *Circulaire* de 1952 sur l'*Enseignement du dessin*, est réitérée dans les *Instructions* de 1960 : « *L'éducation musicale et le dessin sont avec les langues deux moyens essentiels d'expression. (...) C'est pourquoi il semble indispensable que les professeurs de français, d'éducation musicale et de dessin conjuguent leurs efforts, établissent entre leurs disciplines respectives une constante correspondance pour arriver à déceler, chez chacun de leurs élèves toutes les possibilités d'expression* » (note 18c). Ce souci d'assimilation de l'expression à un langage se fait par un déplacement de la discipline en direction des codes plastiques, orientation confirmée et prolongée jusqu'aux années 1970.

- **Argument scientifique**

L'orientation scientifique reprend vigueur non seulement par la collaboration imposée entre disciplines mais également avec l'introduction du *dessin documentaire* dans le découpage disciplinaire : « *Le dessin documentaire – qui peut aussi servir l'artiste – est par excellence, le moyen d'information du savant. Il est un exercice d'observation sincère, qui exige la plus grande fidélité au modèle, où la justesse et la précision ne doivent pas être sacrifiées à l'expression d'un effet, même plaisant. Le dessin est une école de probité* » (note 18b).

En 1952 l'évolution des épreuves au concours de recrutement des professeurs *de dessin et d'arts plastiques* est à cet égard significative : « Les matières évaluées au concours manifestent le souci d'une formation qui se veut solide et susceptible de susciter l'estime de l'institution, notamment

universitaire. Ainsi – et par exemple – la nature morte cède-t-elle la place au dessin de sciences naturelles, marquant la priorité du *scientifique* sur l'*artistique*, de l'objectif sur le subjectif », même si « la présence d'une épreuve de nature morte témoigne encore du souci de laisser une place au pictural et à l'artistique sous des formes restées, il est vrai, très prudemment académiques ».¹⁹

- **Coupure avec le champ artistique**

Force est de constater que les bouleversements apportés par la Modernité dans le champ artistique depuis le XIX^e siècle n'ont pas eu pour l'enseignement artistique l'impact qu'a pu avoir pour l'enseignement en général la montée des connaissances autour du développement de l'enfant dans d'autres domaines comme la psychologie, la pédagogie ou la médecine. La coupure avec l'art vivant est totale et il faut attendre les années 1970 pour voir l'écart se combler. Cette rupture s'explique notamment par l'absence de reconnaissance des nouvelles formes de l'art à l'école comme dans l'espace social en général : « Rappelons que depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, il n'y a plus consensus sur la production artistique contemporaine. L'enseignement artistique jusqu'à présent ne permettait pas d'intégrer d'autres références que celles déjà culturellement non seulement acceptées mais reconnues ; c'est-à-dire que l'enseignement mettait essentiellement au contact d'œuvres du passé et le plus souvent par l'intermédiaire du livre ou de l'image »²⁰.

5.4 Institutionnalisation de la formation et recrutement des enseignants

Depuis la création en 1880 des concours du premier et du second degré du Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, les espoirs et les revendications des enseignants portent surtout sur la reconnaissance institutionnelle de leur nouveau corps à parité avec les autres disciplines. Dès 1889, Eugène Guillaume lui-même avait proposé, mais sans succès, des aménagements susceptibles d'aboutir à une licence et à une agrégation ce qui aurait, de son point de vue, permis aux agrégés d'enseigner dans les Écoles des Beaux-arts régionales.

Malgré les réformes de 1909 et 1946, ce recrutement reste à peu près inchangé jusqu'en 1952 et toujours sans lieu de formation approprié : « Les professeurs de dessin ne sont préparés spécialement ni aux examens de recrutement ni à l'enseignement. Les élèves des écoles des Beaux-arts peuvent passer les certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin mais aucune préparation spécifique n'est assurée par ces écoles. Il est néanmoins nécessaire de les fréquenter pour les parties communes au professorat et à la formation artistique. Pour les questions qui ne sont pas étudiées aux Beaux-arts, il est nécessaire de découvrir les lieux où sont donnés les cours. En 1942, il faut suivre les cours de perspective à l'école des Arts décoratifs, les cours de décoration aux cours du soir de la Ville de Paris, les cours d'anatomie aux Beaux-arts, etc. Par ailleurs, il existe les "officines à professorat", préparation privée » (note 9).

¹⁹ BAQUÉ Pierre, « Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants, Arts plastiques et formation de la personne : ouverture et diversification », Les amis de Sèvres n° 120, 1985, p. 26 et 25

²⁰ CHANTEUX Magali, *Quelques éléments de repère dans le passage de « Dessin » à « Arts plastiques »*, document transmis au stage des conseillers pédagogiques, CPR de PARIS, 1989

5.4.1 Aspirations des enseignants

« Depuis le premier congrès international des professeurs de dessin de 1900 alternent, de la part des enseignants, réclamations, projets et mises au point des demandes afin de faire évoluer cette situation. Ils revendiquent successivement : des lieux de formation, la création de chaires spéciales à l'université, des stages pédagogiques, la création d'un 1^{er} degré de quatre certificats de spécialité préparé dans des classes de lycée qui serait accompagné de l'ouverture de premières supérieures d'art à l'instar des Khâgnes et des Taupes et, pour certains, l'obligation d'être bachelier » (note 13).

Après la rupture de la deuxième guerre mondiale, ces vœux sont repris sur la base d'un triple consensus : le baccalauréat à la base des concours de recrutement, des stages pédagogiques pour les futurs professeurs de dessin et la réforme des concours.

Cela débouche en octobre 1947, au Lycée Claude Bernard de Paris, sur l'ouverture « d'une classe supérieure, similaire aux classes de mathématiques supérieures ou lettres supérieures mais préparant aux concours d'entrée des écoles d'art. Les professeurs de cette classe constatent que la plupart de leurs élèves se destinent au professorat de dessin des lycées et collèges. La classe supérieure du Lycée Claude Bernard se transforme en classe préparatoire au professorat de dessin » (note 9).

5.4.2 1952 : création du Diplôme de dessin et d'arts plastiques

Le décret du 20 octobre et l'arrêté du 23 octobre 1952 instituent le *Diplôme de dessin et d'arts plastiques (DDAP)* constitué de quatre certificats :

- *dessin*
- *composition décorative*
- *histoire de l'Art*
- *sciences Annexes et techniques du dessin*

Les certificats sont répartis en trois groupes – *sous admissibilité, admissibilité et admission* – et, sauf pour celui d'*histoire de l'Art*, ils comprennent des épreuves *écrites, graphiques et pratiques*. (Annexe 5. 1952, Épreuves du Diplôme de dessin et d'arts plastiques)

Hormis la nouvelle répartition des épreuves en quatre certificats, c'est surtout celui d'*histoire de l'Art* qui marque une rupture avec les précédents concours dans la mesure où les cinq épreuves qui le composent introduisent des contenus plus élargis et plus actualisés :

- une *composition sur un sujet d'esthétique* à la sous-admissibilité ;
- trois *compositions* sur programmes limitatifs portant *sur l'histoire de l'art antique, l'histoire de l'art au Moyen Age et l'histoire de l'art moderne* à l'admissibilité ;
- et un *exposé au tableau sur un sujet tiré de ces programmes* à l'oral d'admission.

« Les élèves titulaires du baccalauréat complet peuvent être admis sur concours à l'échelon national dans les classes préparatoires au professorat de dessin du Lycée Claude Bernard. Ils y préparent en trois ans les quatre certificats du Diplôme de dessin et d'arts plastiques. Pourvus de ce diplôme, délivré à Paris à l'échelon national et suivant leur classement, ils sont répartis dans

les Centres pédagogiques régionaux (CPR) où en même temps qu'ils effectuent leur stage, ils doivent rédiger une monographie sur un sujet de leur choix, monographie qui entre en ligne de compte dans le jugement porté sur eux au cours des épreuves pratiques qui sanctionnent la fin de leur stage » (note 14). Ils obtiennent ainsi le *Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin*. Ces modalités seront retenues jusqu'à la création du *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* (CAPES) en 1972.

Il aura fallu plus d'un demi-siècle (1900 -1947) pour obtenir une préparation officielle aux concours et pour que le baccalauréat en soit la condition première. Quant à la licence et à l'agrégation souhaitées depuis 1889, la voie non universitaire prise par le recrutement n'y donne pas accès. Toutefois, en conférant le grade de certifié à ses titulaires, « cette structure révèle déjà la volonté latente de trouver des analogies avec le système universitaire à certificats, pour *ennobler* le statut des enseignants et faire un pas vers l'obtention d'une agrégation, revendication ancienne mais constamment renouvelée de la profession » (note 19, p.26). Le corps des enseignants représenté par le syndicat des professeurs de dessin (présidé en 1936 par Louis Machard), qui devient en 1946 la *Société des Professeurs de dessin*, aura été à la fois l'artisan de cette structuration et un frein à sa constitution, dans la mesure où l'exigence du baccalauréat à la base du concours ne ralliait pas certains enseignants qui y voyaient l'exclusion de nombre d'entre eux. Le nouveau concours, intitulé *Diplôme de dessin et d'arts plastiques*, annonce symboliquement la mutation à venir en introduisant une nouvelle identité disciplinaire : les *arts plastiques*. « Son titre fait apparaître assez curieusement une dichotomie entre deux champs artistiques : celui du dessin et celui des arts plastiques ; le premier renvoyant à une certaine tradition pédagogique, le deuxième à une modernité annoncée » (note 19 p.26). Cette double identité *dessin - arts plastiques* hérite des conceptions qui sont signalées à propos de l'Explication des chefs-d'œuvre de l'art (§ 5.2.2 Explication des chefs d'œuvre de l'art, contenu, méthode).

6 Années charnières : 1959-1977

Pendant la période qui succède à la guerre, les facteurs annonciateurs du changement se résument dans les faits par la création de l'épreuve facultative au baccalauréat (1941), par la création d'un corps d'enseignants indépendant de l'École des Beaux-arts (1947) et par la mise en exergue du terme *arts plastiques* dans l'intitulé du niveau diplôme de recrutement des enseignants (1952).

6.1 Réforme de 1959

6.1.1 Modifications des structures

En 1959 la réforme générale de l'École porte l'obligation scolaire à seize ans et modifie son organisation en cherchant à adapter les cycles d'enseignement aux aptitudes et aux possibilités des élèves ; les structures d'enseignement existantes sont maintenues mais désormais regroupées :

- Le *premier cycle* est réparti en *cycle d'observation* (6^e, 5^e) et *d'orientation* (4^e, 3^e), ce dernier comportant deux branches : l'enseignement court donné en Collège d'enseignement général (CEG) et l'enseignement général long donné en lycée. Un autre cycle, dit *de transition*, « assure aux élèves plus tournés vers le concret que vers l'abstrait une formation générale de caractère primaire ». En 1963 sont institués les Collèges d'enseignement secondaire (CES) qui regroupent dans une même unité administrative tous ces types d'enseignement : classique, moderne des lycées, moderne des CEG, classes de transition et classes terminales pratiques.
- Pour le *second cycle*, l'enseignement général conduit à quatre baccalauréats : A (littéraire), B (sciences économiques), C (scientifique), D (sciences de la nature). L'accès au baccalauréat concerne alors environ 11% d'une classe d'âge.

L'enseignement du dessin reste fixé, comme c'est le cas depuis 1941, à une heure hebdomadaire dans le premier cycle et en 2nd. En 1964 il devient facultatif en 2nd (une heure) et reste facultatif dans les classes supérieures à raison de deux heures hebdomadaires.

6.1.2 Dessin et arts plastiques : orientations et programmes du collège

En décembre 1964, des *Instructions* de plus de vingt pages présentent la discipline comme contribution à la culture générale et à l'éducation artistique : « Ainsi le dessin et les arts plastiques ne peuvent-ils être séparés des autres disciplines qui, toutes, nécessitent les mêmes opérations générales de l'esprit » (note 18d). Le professeur est invité à la fois à éduquer – au sens social, voire moral et intellectuel du terme – et à présenter un enseignement cadré et programmé, tout en sollicitant l'imagination et la sensibilité des élèves : « S'il convient de faire un constant appel à la sensibilité de l'élève et de l'éduquer par des exercices judicieusement variés, il ne faut pas négliger de faire sa part à l'intelligence et de suivre un programme logique dont les difficultés sont graduées et les notions bien enchaînées » (note 18d).

Les nouveaux programmes du collège de 1962-1963, portent encore l'intitulé *Dessin*, alors que les instructions sont celles de l'*Enseignement du dessin et des arts plastiques* et que le concours de recrutement des enseignants se nomme, depuis 1952, *Diplôme de dessin et d'arts plastiques*. Pour la première fois les programmes des garçons et des filles sont intégralement communs.

Ils comportent pour chaque niveau, de la 6^e à la 3^e, cinq parties (Annexe 6. 1963, Programme du collège) :

- *exercice d'observation*
- *recherche et dessin documentaire*
- *acquisitions de connaissances*
- *exercice de mémoire*
- *exercice d'imagination* (nommé en 3e *exercice d'imagination et de création*)

Selon ce qui a été dit à propos des *directives d'après-guerre* (§ 5.3.4. Directives d'après-guerre : une discipline en quête d'identité), la tendance à la rationalisation d'une discipline, qui cherche sa légitimation du côté des sciences et des codes du langage, oriente les contenus vers l'approche des codes plastiques – couleur, forme, volume, proportion, décoration, composition etc. – ou de techniques d'exécution. Dans le même souci d'intégration, *imitation et illustration*, points forts des

programmes antérieurs, cèdent le pas à *expression* mais aussi à *création* ; une divergence timide par rapport aux modèles académiques est perceptible. « *Le programme de dessin, inspiré autrefois par celui des écoles d'art, ne comportait presque exclusivement que l'étude des moulages. Le souvenir des exercices interminables et fastidieux imposés aux élèves a créé contre le plâtre, l'absence de tout commentaire susceptible de rendre le modèle intelligible et attrayant, les exigences excessives qui contraignaient l'élève à une exécution mécanique et impersonnelle ont été la cause de cette disgrâce générale* ». Il est également question de la prise en compte d'une certaine dimension *artistique* : « *Lorsque les études préparatoires de l'artiste pourront être mises sous les yeux des élèves on s'efforcera de montrer grâce à elles, ce qu'est la création artistique* » (note 18c).

En ce qui concerne **la couleur**, un paragraphe lui est réservé dans les instructions de 1964 où il est précisé que la couleur « *devra être abordée dès la classe de Sixième et sera poursuivie dans ses multiples applications jusqu'à la classe Terminale, tant dans les exercices d'après nature que dans ceux d'imagination et de composition* ». Selon son contexte, elle vise des finalités différentes : « *Les études documentaires ou d'après objets, les natures mortes, leur permettront d'acquérir la justesse de la vision réaliste tandis que les exercices de composition décorative ou d'imagination les amèneront à goûter les jeux de la couleur et à en saisir les grandes lois de l'harmonie et des contrastes* ».

La couleur sert deux projets, *la traduction réaliste*, faisant référence aux Hollandais qui *ont excellé* dans ce domaine, et *l'interprétation* : « *Il y a plusieurs manières d'apprécier et de rendre les effets colorés. On peut se proposer de traduire avec vérité les subtiles colorations des objets ou de la nature, infiniment nuancés par les jeux de la lumière et de l'ombre ou, sans tenir compte de la réalité, rechercher des accords harmonieux ou des contrastes de couleurs ou de teintes juxtaposées, se mélangeant ou se fondant les unes aux autres. Des peintres réalistes comme les Hollandais ont excellés dans les premières de ces recherches ; les décorateurs de tous les temps et de tous les pays, certaines écoles de peinture, anciennes et modernes, ont eu ou ont la seconde pour idéal. Ces deux tendances opposées ne sont du reste pas absolument inconciliables et de grands coloristes ont en partie réussi à suggérer la réalité dans leurs symphonies colorées* » (note 18c).

Comme pour les autres points d'enseignement, l'approche didactique de la couleur est abordée suivant un principe de codification et de rationalisation : « *Les explications théoriques au moyen du cercle chromatique, bien que d'une portée assez limitée, sont cependant indispensables et doivent être complétées par des exercices portant sur les mélanges, les échantillonnages de couleurs, les gammes de tons, de gris colorés et de nuances. Ces exercices, destinés à éclairer utilement toutes les recherches dans lesquelles ils trouveront leur application, ont aussi pour mérite, par les explications qu'ils nécessitent et les exemples qu'ils suscitent, de donner au vocabulaire spécial employé par le professeur, toutes les précisions nécessaires à la compréhension de principes régissant les compositions colorées. Les beaux exemples et la multiplication des exercices éduqueront par ailleurs l'œil et affineront le goût* » (note 18d).

Les programmes de 1962-1963 seront maintenus pour le *premier cycle* jusqu'en 1977. Pour le *deuxième cycle*, les programmes de *l'option facultative* demeurent ceux de 1943 et seront maintenus jusqu'en 1981 ; toutefois, en 1968, la création de *l'option A7*, dite *obligatoire*, donnera lieu à un programme adapté.

6.1.3 Sur le terrain, de nouvelles contraintes

Cette réforme, qui par sa nouvelle structure témoigne sans doute d'une volonté de démocratisation, crée sur le terrain une situation extrêmement difficile à gérer en raison de l'augmentation des effectifs des classes engendrée par le prolongement de la scolarisation et par la vague démographique d'après-guerre. Les enseignants se trouvent face à un effectif pouvant atteindre jusqu'à 800 élèves par semaine.

Pour être gérable avec quarante élèves, le cours se joue dans la restriction de l'espace, du matériel, des contenus. Assis devant les tables standards du mobilier scolaire, c'est-à-dire petites, étroites et le plus souvent individuelles, les élèves sont en posture d'écriture, assignés à l'immobilité. Ils travaillent à des exercices programmés, sur de petits formats, avec des moyens essentiellement graphiques. Répondant à ces contraintes, les instructions de 1964 précisent que « *Les formats d'exécution peuvent être très variables et ne sont aucunement limités, mais le peu de temps réservé au dessin par semaine et la place très restreinte dont dispose chaque élève (...) implique que le format maximum qui peut être utilisé dans ces conditions est celui de 1/4 de feuille "raisin" (1/4 de feuille = 24,5 x 32 cm). Le huitième ou le seizième de feuille pourront être adoptés pour les croquis perspectifs ou d'après modèle vivant et les études d'objets ou d'éléments naturels de petites dimensions (dominos, copeaux, plumes d'oiseau, coquillages, etc.)* ». Le manque d'espace impose ces options pédagogiques qui sont doublement justifiées par l'idée que les élèves « *réussissent plus facilement les dessins à échelle réduite* » ; à cela un alibi : « *Les dessins de la plupart des maîtres, tels ceux de Dürer, Watteau ou Ingres ne sont-ils pas le plus souvent de dimensions réduites ?* » (note 18c).

6.2 Facteurs annonciateurs du changement

Au cours des années soixante, un triple essor – dans les classes, du côté de la culture et du côté de l'art – va considérablement questionner l'enseignement du dessin.

6.2.1 Du côté de l'institution scolaire

La situation décrite précédemment s'allège, avec le décret du 2 juin 1960 qui permet le dédoublement des classes de 6^e et de 5^e de plus de vingt-quatre élèves pour les séances de *travaux pratiques et de travaux dirigés*. L'enseignement du dessin en bénéficie ce qui entraîne une réduction des effectifs qui permet une autre gestion de l'espace de la classe : la diversité des matériaux, la gestualité, le travail sur de plus grands formats sont possibles et aboutissent à des productions qui se donnent à voir. C'est l'occasion pour les enseignants de se livrer à des expérimentations influencées par l'intérêt porté aux recherches américaines sur la créativité, en

particulier celles de Joy Paul Guildford. Parallèlement, les théories et recherches sur l'intelligence, la cognition et la psychologie de l'art soutiennent ces initiatives.

6.2.2 Du côté de la culture

En même temps, dans le champ artistique français, des manifestations importantes stimulent la réflexion sur la relation entre l'enseignement de l'art et le milieu artistique : « L'implantation de la *Biennale* en 1959 au musée d'Art moderne de la Ville de Paris ouvre la voie à une intervention du musée sur le terrain de la reconnaissance immédiate de l'actualité. À partir de cette date, ce musée accueille plusieurs grandes expositions qui mettent en évidence les formes artistiques du moment (...). Dans l'ensemble, elle (la Biennale) représente bien le renouvellement rapide des démarches artistiques dans les années soixante : en 1961, en montrant Arman et les nouveaux réalistes, le pop art anglais et Hockney ; en 1963, avec soixante pays représentés, en montrant une moto empaquetée de Christo » (note 3, p. 268-269). Ces faits sont liés à la création le 8 janvier 1959 d'un *Ministère de la Culture* confié à André Malraux. La structure qui se met en place à ce moment-là ouvre une phase historique nouvelle dans l'action de l'État en direction des arts. Certaines mesures prises par ce nouveau ministère pour faire reconnaître l'art contemporain concernent directement le milieu scolaire, en particulier par la commande d'œuvres d'art destinées aux constructions scolaires et universitaires, très nombreuses en cette période (commande correspondant aux 1% institués en 1969).

6.2.3 Dans le champ artistique

Tout au long des années soixante, nombreuses sont les manifestations qui marquent « la fin de l'hégémonie de l'école de Paris, la recomposition d'un nouvel ordre culturel international, la confrontation des arts plastiques aux moyens modernes de la communication de masse (...) tel le *Nouveau réalisme*, dont la nouvelle réalité est surtout faite d'une forte couverture médiatique, de *manifestes*, d'*événements* et d'*actions-spectacles* » (note 3). À l'instar de ce qui se passait aux États-Unis pendant les années cinquante, « c'est en France, dans la seconde moitié des années soixante que l'on a commencé à enregistrer un changement notable dans la disposition de la société vis à vis de l'art moderne. Personne n'a oublié les longues files d'attente devant l'entrée de la rétrospective Picasso qui occupa le Grand et le Petit palais en 1966 (...). Cette même année 1966, c'est à un autre artiste, non pas seulement saccageur de la figure mais iconoclaste déclaré, et donc, d'une certaine façon, encore plus "révolutionnaire" que Picasso, que la Tate Gallery de Londres consacrait une rétrospective : Marcel Duchamp »²¹.

6.3 Années 1970 : du dessin aux arts plastiques

Les années soixante-dix, inaugurées par les événements de 1968, confirment le passage de l'enseignement du *dessin* à celui des *arts plastiques*.

²¹ MILLET Catherine, *L'art contemporain en France*, Flammarion, 1987, p. 8

6.3.1 1968 : la rupture

- **Colloque d'Amiens**

A l'occasion du colloque *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation* (*Actes du colloque d'Amiens*, mars 1968, Dunod, Paris, 1969) organisé à Amiens par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, une commission consacrée à l'éducation artistique et culturelle dans la formation de l'individu se réunit en mars 1968. Elle réclame « une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université » et la création d'une faculté des arts où seraient formés les enseignants spécialisés. Les thèmes fédérateurs de la réflexion sont, avec la créativité, le « *développement de la personne* » – titre de l'ouvrage de Carl Rogers, Dunod 1966 – et « *l'éducation par l'art* », titre de l'ouvrage d'Herbert Read, *Education through art*, 1943.

La contestation du système éducatif se poursuit à la faveur de la remise en question générale de mai 1968 ; un *Comité pour la réforme de l'enseignement artistique* est constitué.

- **Création de l'option A7 en lycée**

Les retombées institutionnelles sont immédiates : parallèlement à l'épreuve du baccalauréat de l'option facultative existant depuis 1941 est créée le 24 septembre 1968 l'option A7 *arts plastiques et architecture* en section littéraire qui prend effet à la rentrée 1969 ; elle sera remplacée en 1981 par l'option A3 puis en 1992 par l'option *lettres art - arts plastiques*. « *Les trois heures consacrées à cette option dans les classes de Seconde, Première et Terminale auront pour objet une formation artistique générale, la pratique d'un métier d'art étant réservée aux écoles des beaux-arts et des arts décoratifs ainsi qu'aux lycées d'arts appliqués* ». Le programme « *devra conduire, par l'analyse visuelle des œuvres, à une connaissance intime des arts plastiques et de l'architecture. On devra insister tout particulièrement sur la terminologie, les techniques et les méthodes* » (Texte préliminaire aux programmes *arts plastiques et architecture* du 24 septembre 1968).

Les contenus ne sont pas très différents des programmes du lycée de 1943. Ils sont présentés en une vingtaine de lignes pour les trois niveaux, chacun comprenant deux parties (Annexe 7. 1968, Programme de l'option A7, Arts plastiques et architecture) :

- *connaissance historique de l'architecture et des arts plastiques* : il s'agit d'une *présentation* des œuvres, formes et tendances de l'art pour lesquelles ne sont mentionnés ni les périodes, ni les œuvres, ni les artistes ;
- *exercices pratiques* comportant les rubriques *dessin* et *composition*.

Les programmes de lycée de l'option facultative de dessin des classes de 2nd, 1^{ère} et terminale restent ceux de 1943 ; ils ne seront modifiés qu'en 1981.

6.3.2 Création des UER et formation universitaire des professeurs d'arts plastiques

En ce qui concerne la formation des enseignants, les événements se précipitent :

- en septembre 1968, une formation parallèle à celle du lycée Claude Bernard s'amorce à l'Institut d'art et d'archéologie de Paris ; dès la fin de l'année, le ministère de l'Éducation nationale se saisit du problème, crée un groupe de travail et aménage une section artistique dans le cadre du Diplôme universitaire d'études littéraires (DUEL). Le cursus est au départ calqué sur les études littéraires, c'est-à-dire un DUEL suivi, en premier cycle, d'un Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) option Art, puis, en deuxième cycle, d'une licence et d'une maîtrise ;
- en janvier 1969, création d'un département *Art* à la nouvelle Université de Vincennes Paris VIII et, en novembre 1969, ouverture d'une Unité d'enseignement et de recherches (UER) d'arts plastiques à l'Université Paris 1 ;
- en 1972-1973, le premier *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré d'Arts plastiques*, le « CAPES-J », entérine le passage du *dessin aux arts plastiques*. Pendant quatre ans, les deux formations, celle de l'Université et celle du lycée Claude Bernard vont se côtoyer jusqu'à la fermeture de cette dernière en 1973 ;
- en 1971-1974, la formation universitaire se développe en province avec l'ouverture de nouvelles UER d'arts plastiques : Rennes 1971, Strasbourg 1972, Bordeaux 1974, etc. ;
- en 1975-1976, la création de l'Agrégation externe d'arts plastiques confirme la discipline dans son statut de discipline d'enseignement.

- **Formation universitaire**

Les UER d'arts plastiques élaborent une formation originale par rapport à celles des structures existantes, Lycée Claude Bernard, École des Beaux-arts et Institut d'art. Elles s'ouvrent aux sciences humaines, notamment à la linguistique et à la sémiologie. « En effet, les disciplines enseignées dans les UER et départements d'arts plastiques ne sont pas celles que prenait en compte le Diplôme de dessin et d'arts plastiques. La part consacrée aux sciences humaines et à l'art vivant est importante ; en revanche, la décoration, l'étude documentaire, l'anatomie, etc., disparaissent. Le dessin est moins pratiqué » (note 19, p.27).

Les UER d'arts plastiques intègrent dans leurs formations la création artistique contemporaine tout en maintenant les rubriques traditionnelles des Beaux-arts : peinture, sculpture, architecture, etc. La démarche artistique contemporaine, le caractère « didactique » de l'art et la relation *pratique/théorie* orientent l'enseignement donné ; à l'instar des mouvements artistiques, le discours prend de l'importance. Ces particularités ne seront pas sans infléchir l'identité de l'enseignement des arts plastiques en collège et en lycée.

6.3.3 Création du CAPES en 1972 et création de l'agrégation d'arts plastiques en 1975

- **1972, création du CAPES J**

L'arrêté du 2 octobre 1972 « Création au CAPES d'une section J "arts plastiques" et suppression du Diplôme de dessin et d'arts plastiques et du CAPES (dessin) » confirme la rupture introduite par la formation universitaire. L'admission au concours se fait en deux temps : une première série

d'épreuves, qui correspond à la partie théorique, donne accès l'année suivante à un stage d'une année en collège et en lycée finalisé par les épreuves de la partie pratique. Seule la partie pratique comporte, à l'admission, une épreuve pédagogique. Les épreuves tiennent compte de l'ouverture des champs théorique et pratique des arts plastiques. Tandis que le dessin constituait le principal outil des Certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin, les concours d'arts plastiques introduisent une pluralité des modes d'expression – abstrait, figuratif, gestuel, cinétique, informel, etc. –, des techniques variées et la diversité d'approches des œuvres : historique, sociologique, esthétique, sémiologique, technologique, etc. Cependant la maîtrise plastique reste un paramètre de validation tant pour les épreuves pratiques de la partie théorique que pour le dossier de travaux personnels présenté lors de la partie pratique (Annexe 8. 1972, Création du CAPES J, Arts plastiques).

Épreuves de la « partie théorique »

Épreuves d'admissibilité :

- le candidat exécute, sur la base d'une programmation concrète : a) un ou plusieurs croquis ou esquisses ; b) une composition en couleur à deux ou trois dimensions (10 h) ;
- composition écrite et éventuellement illustrée, d'après un programme annuel (4h).

Épreuves d'admission

- épreuve de libre expression (6 h) ;
- entretien avec le jury portant sur l'un des arts suivants, au choix du candidat : architecture, littérature, musique, théâtre, cinéma, photographie, expression corporelle (20 mn) ;
- commentaire oral d'un document d'arts plastiques (préparation 1 h ; oral 1 h).

La réussite à cette première série d'épreuves donne accès à une deuxième année constituée d'un stage pratique dans les classes validé par d'autres épreuves.

Épreuves de la « partie pratique »

- leçon devant une classe mettant en évidence les qualités du candidat en pédagogie artistique (1 h) ;
- commentaire par le candidat a) du bilan de ses activités artistiques, pédagogiques et éventuellement d'animation culturelle (30 mn) ; b) d'un dossier de travaux personnels (30 mn).

Tenant compte de l'évolution d'une discipline en gestation et des avancées de la didactique des arts plastiques, le cadre réglementaire du CAPES défini en 1972 est réactualisé à plusieurs reprises : en 1975, 1979 et 1985 puis en 1991 lors de l'ouverture des IUFM, date à laquelle une *Épreuve professionnelle* est introduite à l'admission (Annexe 10. 1975 et 1979, Capes externe et Annexe 19. 1991, CAPES externe d'arts plastiques).

- **1975, création de l'agrégation d'arts plastiques**

Après d'insistantes demandes des professeurs de *dessin* puis *d'arts plastiques*, le concours de l'agrégation d'arts plastiques est institué en 1975 (BO n°31, 1975). Il comporte des épreuves d'admissibilité puis d'admission ; une épreuve pédagogique est introduite à l'admission. Comme le

CAPES, il est validé en deuxième année par un stage de pratique pédagogique (Annexe 9. 1975, Création de l'agrégation d'Arts plastiques).

Épreuves de l'admissibilité

- *épreuves écrites* :
 - composition d'esthétique et sciences de l'art (6 h) ;
 - composition d'histoire d'art (6 h).
- *épreuves pratiques* :
 - analyse et utilisation d'image conduisant à l'exploitation plastique du document proposé au candidat (6 h) ;
 - épreuve plastique de libre expression sur un thème donné (6h).

Épreuves de l'admission

- composition à plat ou en volume sur un thème donné. Le déroulement se fait en trois temps : projet (6 h) réalisation (3 journées de 8 h) et présentation (30 mn) ;
- leçon à l'intention d'élèves du second degré suivi d'un entretien avec le jury (préparation 4 h, exposé 30 mn, entretien 45 mn) ;
- épreuve sans préparation : libre entretien avec le jury à partir de documents imposés sur un domaine autre que les arts plastiques, au choix du candidat : littérature, musique, architecture, cinéma, autres arts du spectacle (30 mn).

6.3.4 Une période d'effervescence pour les arts plastiques

• Réactions sur le terrain

La conjoncture crée une effervescence dans la discipline : bouillonnement des idées lié à l'héritage des événements de 1968 favorisé par le niveau désormais universitaire de la formation, maintien des conditions de travail optimales en collège avec le dédoublement des effectifs en 6^e et en 5^e, enfin développement des sections A7 en lycée.

Sur le terrain, il est fait table rase des références jugées modélisantes. Une partie des enseignants, soutenue par le nouvel Inspecteur général nommé en 1970, Jean-Michel Colignon, poursuit ses expérimentations autour de la *créativité* et de la *non-directivité* (*Où vont les pédagogies non-directives*, Snyders, PUF, 1973). Dans les années soixante « L'idée que l'enseignant peut échanger sa maîtrise de diffuseur de connaissances, de prescripteur de normes pour un pouvoir de construction d'événements éducatifs était déjà présente. On rattachait en particulier à la personne de Carl Rogers, psychothérapeute américain, et au nom de pratiques non directives, cette inversion de la fonction enseignante »²². Les recherches américaines sur la créativité de théoriciens tels que Guildford, Torrance, etc., sont portées à la connaissance des enseignants par des ouvrages de vulgarisation, en particulier par celui d'Alain Beaudot qui présente les recherches faites entre 1950 et 1973 (*La créativité, recherches américaines*, Alain

²² *Situations d'enseignement en Arts plastiques en classe de 3^e. Pratiques et effets*, Collection Rapports de recherches N°5, INRP, 1990, Paris, p.30

Beaudot, Dunod, 1973). Pendant les années 1970 de nombreux ouvrages, dont beaucoup relatent des expérimentations de terrain, sont publiés en France sur ce sujet.

- **Enseignement et actualité de l'art se rapprochent**

Parallèlement, la nécessité d'un rapprochement entre enseignement artistique et actualité de l'art se renforce au gré des événements artistiques comme la grande exposition rétrospective « 72, douze ans d'art contemporain en France » organisée à Paris au Grand Palais, en 1972, selon le vœu du Président de la République Georges Pompidou. « Sans doute, et sans qu'on en ait pris conscience immédiatement, les mentalités avaient commencé à bouger, un peu moins de quinze ans auparavant, lorsque le Général De Gaulle avait nommé André Malraux Ministre d'état chargé des Affaires culturelles ». La constitution de ce ministère dont la France est précurseur « (...) signifiait qu'en France, la culture, devenue affaire d'État, était l'affaire de tous. Bien que plus ou moins réussie, l'expérience des *maisons de la culture* aida à répandre cette idée, et même à répandre l'idée que c'était la culture *vivante* qui était l'affaire de tous. C'est là une impression d'autant plus nouvelle que, comme l'a démontré Pierre Daix, le mot "culture", en français, introduit immédiatement les notions de "patrimoine" et de "continuité" » (note 21 p.10-11).

Cependant, à la veille de la réforme des collèges engagée par le nouveau ministre, la réflexion sur les innovations des enseignants dans leurs classes n'a pas eu le temps de s'élaborer ; c'est la nouvelle structure, avec ses contraintes, qui va de fait imposer cette démarche.

7 Évolution de la discipline face aux changements institutionnels

7.1 1977 : réforme Haby, *le collège unique*

7.1.1 Structure unifiée, transversalité des objectifs, modernisation des contenus

Par la suppression des filières ségréguées, qui répartissaient les élèves en fonction de leur niveau, la réforme du Ministre de l'Éducation nationale René Haby se veut démocratique. « *L'unification des structures administratives et pédagogiques des collèges* »²³ tente d'apporter, sous une forme moins discriminante aux yeux du public imprégné des idées généreuses de 1968, une réponse à l'hétérogénéité de la population scolaire du premier cycle, conséquence de la suppression de la sélection à l'entrée de la classe de 6^e. Avec *le collège unique*, il s'agit en même temps de renforcer la cohésion et la motivation d'une population scolaire élargie qui n'accède plus au second degré avec un niveau homogène.

Le but désormais assigné au collège est donc de poursuivre la mission jusque-là réservée à l'école primaire qui est de « *donner à tous les jeunes français une même culture de base, c'est-à-dire une somme de connaissances et d'aptitudes immédiatement utilisables, susceptibles par*

²³ Commission DAUDRIX, Courrier de l'éducation, n° 32, mai 1976

*ailleurs de constituer un support solide pour toute formation ultérieure »²⁴. Pour y parvenir la relation avec l'environnement concret ou virtuel est proposée comme référence d'une culture commune et ce, de manière transversale à toutes les disciplines : au même titre que la culture traditionnelle, le double thème du *quotidien* et de l'*environnement* constitue désormais le support de la réflexion, de l'action, de la perception et de l'imaginaire. Il sera traité par toutes les disciplines, formant un ensemble transversal cohérent, permettant de faire *acquérir* les *dispositions* propres à chacune d'elles et néanmoins complémentaires : « *La sensibilité aux différentes formes du beau, littéraire, artistique ou quotidien, la compréhension de l'environnement technologique qui caractérise nos sociétés industrielles, la maîtrise enfin des divers langages, oral, écrit ou audiovisuel : telles sont les dispositions qu'à travers un ensemble cohérent de disciplines l'enseignement des collèges se propose de faire acquérir par nos élèves* » (note 24). L'introduction de l'environnement technologique comme contenu répond au souci de faire face à l'importance et à l'influence grandissante des technologies nouvelles d'alors (qui n'incluaient pas encore l'informatique) et de leurs applications sociales, notamment celles des médias audiovisuels. Cette préoccupation, qui vise essentiellement l'importance croissante de l'*image* se manifeste par un mot d'ordre adressé à toutes les disciplines : la prise en compte de *la trilogie écrit-oral-image*.*

Pour les arts plastiques cela signifie un élargissement de leurs contenus à l'*image* et à la *communication visuelle* et donc une référence à l'actualité sociale. « *Apprendre à regarder et à écouter comme on apprend à lire* » : « *Puisque l'État a charge de l'éducation (obligatoire) des jeunes, il faut aujourd'hui apprendre à regarder les images, à écouter les sons, comme on apprend à lire les imprimés, sous peine d'être accusé de conditionner les esclaves de l'audiovisuel envahissant. Les personnalités consultées ont unanimement condamné toute forme d'encyclopédisme et recommandé une plus large ouverture des écoles, des collèges et des lycées sur l'actualité quotidienne et les problèmes de monde contemporain* » (note 24).

7.1.2 Programme du collège de 1977-1978 et programme du lycée de 1981

Les directives ministérielles s'attachent à impulser l'élargissement du champ des disciplines artistiques : « *La nécessité de conférer à cette culture commune un caractère global a conduit à élargir ou à enrichir certaines des disciplines traditionnelles de l'enseignement secondaire (...). Toujours fondée sur les deux disciplines de base (musique, arts plastiques), l'éducation artistique pourra s'intéresser également à des sujets d'études débordant sur l'architecture et l'urbanisme, la chorégraphie ou l'art dramatique, la photographie ou le cinéma* »²⁵ ; notons que ces domaines acquerront le statut de disciplines autonomes dans les années 1980 avec la création de nouvelles structures pour l'enseignement artistique. En fait, à la place des domaines annoncés est ajouté à la partie programme le paragraphe *Compléments aux arts plastiques* dans lequel c'est *l'artisanat d'art* qui est inscrit à côté de *l'architecture* et de *l'urbanisme*.

²⁴ HABY René, Réforme du système éducatif, *Préface*, CNDP, 1977

²⁵ *Instructions, Education artistique, classes de collège, BO n°22, 09.06.1977, CNDP 1980*

• **Programme du collège et « Éducation artistique »**

Dans les nouveaux programmes du collège, l'*éducation musicale* et les *arts plastiques* sont regroupés sous le même intitulé *Éducation artistique* ; ils sont introduits par des *Instructions* et des *Objectifs* communs aux deux disciplines. Visant *la formation globale de l'individu*, les principaux *objectifs* de l'*Éducation artistique* sont *l'exercice de la sensibilité, le contact avec les œuvres d'art et la création personnelle*. Dans les *Instructions*, le paragraphe « *Ressources audio-visuelles et éducation artistique* » déclinent les différentes fonctions de l'audio-visuel : *l'audio-visuel comme support de connaissances, l'audio-visuel comme objet de réflexion et l'audio-visuel comme moyen d'expression personnelle*.

Les nouveaux programmes du collège regroupent les niveaux 6^e et 5^e (1977) d'une part et 4^e et 3^e (1978) d'autre part (Annexe 12. 1977-1978, Programme du collège).

Le paragraphe *programme* proprement dit comporte trois parties qui diffèrent selon les niveaux.

En 6^e-5^e :

- *narration* : « *profiter de la propension naturelle des enfants de cet âge à raconter* » en particulier par l'image qui « *restera sous-jacent à l'ensemble des exercices* » ; *découverte de l'espace vécu et de l'espace construit* ;
- *travail à trois dimensions* : *création et utilisation de volumes divers* ; *premiers pas à une initiation de l'architecture* ; *intervention du corps : mime, théâtre d'ombres, expression corporelle* ;
- *moyens d'expression* : « *sortir du cadre de la feuille de papier et de l'usage du crayon pour multiplier les moyens d'expression* » ; cette partie contient un paragraphe sur les *valeurs – en camaïeu en 6^e puis colorées en 5^e – et un sur la couleur*.

En 4^e-3^e :

- *investigation du visible*, *par un contact direct avec la réalité et par les images, afin d'« en saisir le sens et les intentions et adopter à leur égard une attitude active et critique »* ;
- *expression plastique* : fondée sur la production, elle « *doit répondre au besoin de l'adolescent d'agir sur le réel et de se projeter dans des constructions relevant de l'imaginaire* » ;
- *culture artistique* : elle vise à « *rechercher la signification profonde, la dimension cachée* » des œuvres et à « *s'interroger sur les problèmes de la création* », tout en saisissant le contexte culturel, historique et artistique des œuvres.

Ces trois dernières rubriques constitueront le canevas des programmes du lycée de 1981 et du collège de 1985-1988.

Fort du souci de donner aux élèves accès au monde dans lequel ils vivent, ce programme s'appuie sur un champ de référence peu homogène pour un enseignement artistique qui ne présente guère de cohésion ni de spécificité : *le visible* est un objet d'étude commun à toutes les disciplines, *l'expression plastique* renvoie à une pratique peu définie, *l'image* concerne des champs très divers autres que celui de l'art, *l'artisanat d'art* est un phénomène de mode dû aux années « hippies », *la culture artistique* est un vaste objet d'étude en soi.

L'exemple de **la couleur** est significatif des directions éclatées de cet enseignement, son approche relevant d'injonctions divergentes à travers les termes *expression plastique* et *convention*. En 6^e-5^e, il est question de la couleur dans la rubrique *moyens plastiques* : « *Toutes les explications dispensées feront apparaître le côté subjectif du problème, relatif aux conventions variant dans le temps et dans l'espace. Selon la forme de l'exercice on choisira les exemples dans les œuvres, ce qui donnera l'occasion de présenter le côté rationnel. L'attention de l'enfant sera attirée sur l'utilisation actuelle de la couleur, en dehors du monde des arts : les codes internationaux, les panneaux de signalisation de toutes sortes, l'utilisation industrielle, les colorations d'architectures, les intérieurs d'usine* ». En 4^e-3^e, la couleur est mentionnée dans la rubrique *expression plastique* à propos de « *mise en œuvre et agencement des éléments plastiques (formes, couleurs, valeurs, matières) en fonction de leur valeur significative et symbolique* ».

Sous ce nouvel intitulé – *Éducation artistique* – l'identité des arts plastiques et son objet d'enseignement apparaissent très élargis, voire très élastiques : l'*éducation* prenant, pourrait-on dire, le pas sur l'*artistique* qui passe au second plan.

- **Au lycée : premiers programmes d'arts plastiques et ouverture à l'art contemporain**

La réforme touche parallèlement le second cycle. En 1981, l'option obligatoire *enseignement artistique*, suivie au choix en *arts plastiques* ou en *éducation musicale* en section littéraire A3, est portée à quatre heures de la 2nd à la terminale. L'option facultative, toutes sections confondues (A1, A2, A3, B, S et E) est de deux heures par niveau. De nouveaux programmes, les premiers en *arts plastiques* pour le lycée, remplacent ceux de *dessin* restés en vigueur depuis 1943 et ceux d'*arts plastiques et architecture* de l'option A7 créée en 1968 (Annexe 14. 1981, Programme du lycée, options facultative & obligatoire).

Présentés en une quinzaine de pages, *programmes, objectifs et méthode* concernent simultanément les deux options. À l'instar des autres disciplines et dans le même esprit qu'au collège, les *arts plastiques* servent en premier lieu des *objectifs généraux* malgré le caractère nécessairement plus spécialisé d'un enseignement optionnel : il s'agit de développer chez les élèves des outils d'adaptation, des moyens intellectuels transversaux, avant de transmettre les connaissances spécifiques d'un domaine. Ainsi il est demandé à l'élève « *d'investir le terrain favorable qu'elle offre, par nature, au développement de la créativité, afin de privilégier, dans une optique interdisciplinaire, l'exercice de la pensée divergente, requise par un monde en rapide mutation* ».

Le programme du lycée reprend le découpage en trois parties du programme de 4^e-3^e de 1978 :

- *investigation du visible*
- *expression plastique*
- *connaissance des arts*

On y retrouve des objectifs communs à ceux du collège : l'éducation plastique tend au développement de la *créativité* pour « *susciter la fluidité et la mobilité de la pensée et (de) tendre à l'originalité des productions* », de la *sensibilité*, de l'*expression* « *en tant que démarche de*

production s'effectuant à travers des moyens plastiques » et de la connaissance « en tant que moyen propre à faciliter la saisie du champ plastique, à enrichir l'expression et à sous-tendre l'analyse critique ».

Dans le même esprit de transversalité qu'au collège, l'importance est donnée aux facultés d'accès à la connaissance (*créativité, fluidité, mobilité, sensibilité, etc.*), indépendamment ou au-delà de l'acquisition des connaissances elles-mêmes. C'est vrai aussi pour les parties qui concernent directement l'acquisition d'un contenu disciplinaire comme *la connaissance des arts* : « *L'accent sera mis plus particulièrement en seconde sur l'entraînement à la créativité, en première sur les rapports des arts et de la société, en terminale sur l'approfondissement des processus d'instauration et d'expressions* ». *Mobilité de la pensée, démarche de production, expression, connaissance en tant que moyen, analyse critique, processus*, sont des agents ou des outils indépendants des objets auxquels ils peuvent s'appliquer. Dans un ordre d'idée comparable, *la référence au monde environnant*, très générale, est mise au même plan que la *référence à l'art* ; il est question pour les élèves d'apprendre « *à se situer par rapport aux réalités quotidiennes et concrètes de leur environnement visuel dans l'appréhension globale du monde sensible, et par rapport à la création artistique* ». De même, à partir d'un nombre limité d'œuvres – non désignées – il s'agit de tisser des liens entre divers champs : historique, artistique (littérature, musique, etc.), sociologique, etc.

Il est important de noter que l'art du XX^e siècle est mentionné, bien que de manière discrète, pour la première fois comme objet d'étude : dans le programme de terminale, le domaine artistique « *couvrira la période allant de Cézanne à nos jours, sans toutefois négliger les filiations et articulations avec les époques antérieures* ». C'est le début d'une reconnaissance de la réflexion qui peu à peu se fait jour autour des nouvelles questions posées à l'enseignement artistique sur son objet : puisque toute discipline scolaire n'a de raison d'être que parce qu'elle existe, en dehors de l'école, un champ parallèle de savoirs, quel sont les savoirs susceptibles de fonder un enseignement artistique en 1975 ? Ce ne peut plus être le *dessin* qui, ayant perdu à la fois son utilité sociale et ses préséances dans le domaine artistique, n'a plus de légitimité scolaire. Une nouvelle voie s'exprime : permettre au public de renouer avec l'actualité de l'Art dont il est coupé, nous l'avons vu, depuis l'avènement de la Modernité en peinture, au milieu du XIX^e siècle.

En même temps, sur le terrain, des professeurs d'arts plastiques expérimentent un enseignement entièrement nouveau.

7.1.3 Reconnaissance relative des arts plastiques dans la réforme

Cherchant à construire sa place, entre l'enseignement d'atelier non théorisé des Écoles d'art et l'enseignement livresque de l'Université, la formation inventée dans les UER d'Arts plastiques s'est fondée autour d'une démarche de travail qui met en relation *théorie* et *pratique*. Les nouveaux programmes, au collège comme au lycée, retiennent ce principe.

Au collège, à côté du champ très large que constituent *l'investigation du visible, l'expression plastique et la culture artistique*, « *l'approche théorique prendra progressivement une plus grande part. Mais il n'est pas, dans le domaine plastique, de théorie qui ne s'élargisse de la pratique, ni de*

pratique qui ne s'enrichisse de la théorie. Aussi, l'une et l'autre s'articuleront-elles étroitement pour offrir un champ d'expérience cohérent, vivant et fertile, où action et réflexion interféreront constamment » (§ Méthodes, programme de 4^e-3^e).

Au lycée : « *Les activités, individuelles ou collectives, qui seront proposées serviront de support à la dialectique entre pensée et actions ; ceci dans une double articulation :*

- *interférence conceptuelle de la connaissance des arts et de la pratique plastique ;*
- *liaison active, dans la production de l'élève, entre le travail pratique et la réflexion théorique, celle-ci impliquant l'acquisition de connaissances et l'interrogation critique* ».

D'autre part les préoccupations de 1968, telles que *formation par l'art* et/ou *formation à l'art*, sont reprises dans la mesure où elles servent les objectifs généraux de la réforme à savoir le développement de la personnalité de l'élève. « *L'éducation artistique doit être à la fois une formation par l'art et une formation à l'art : formation par l'art, dans la mesure où l'objectif à atteindre concerne les composantes mêmes de la personnalité de l'élève et notamment sa sensibilité, sa créativité. Formation à l'art puisque la possibilité d'un contact enrichissant avec les grandes œuvres que le génie humain a produites en poésie, en musique, en peinture, en sculpture, en architecture, en urbanisme, etc. fait partie du bagage culturel que l'éducation transmet d'une génération à l'autre* » (note 25). Ces termes concernant la *formation à l'art* – *possibilité, contact, bagage* – indiquent une ambition limitée de l'institution quant à l'accès des élèves aux *grandes œuvres du génie humain*.

7.1.4 Conditions défavorables sur le terrain et réactions des enseignants

Cependant la nouvelle structure résultant de la réforme Haby impose des restrictions qui limitent considérablement l'application de ces *instructions*. La suppression des dédoublements, le retour à des effectifs de plus de cinq cents élèves par semaine et l'hétérogénéité des classes entraînent la démotivation et la contestation du côté des adultes aussi bien que du côté des élèves : les enseignants sont devant une impasse qui les ramène aux conditions de travail antérieures à 1960. « Ce profond bouleversement, sans aucune préparation, a laissé enseignants et parents dans le désarroi le plus complet ! De cette époque date la multiplicité des travaux et réflexions sur une possible gestion de l'hétérogénéité, innovations pédagogiques permettant une réelle acquisition pour chacun des élèves »²⁶.

L'émancipation de la discipline, marquée par l'ouverture à l'art contemporain et par l'ouverture à d'autres champs grâce à la formation universitaire (sémiologie, philosophie, esthétique, sociologie de l'art, etc.), le renouvellement des approches éducatives (psycho-cognition, psychologie de l'enfant, recherche sur les processus de création, etc.) et les expériences de terrain rendent la poussée théorique malgré tout irréversible. Cette conjoncture va provoquer un effort de capitalisation des expériences antérieures ou présentes, effort soutenu par la reconnaissance institutionnelle d'une partie de la hiérarchie pédagogique et surtout par l'arrivée sur le terrain de

²⁶ GROS François, BOUTHORS Mathilde, *Les collèges*, Repères Bibliographiques, Perspectives documentaires en éducation, n°19, INRP, 1990

jeunes enseignants issus de la nouvelle voie universitaire et encadrés dans leur formation pratique par certains des aînés concernés par les recherches en cours, notamment dans l'académie de Paris : « Le "grand Paris", réunissait dans un même Centre pédagogique régional (CPR) les académies de Paris, Créteil, Versailles. (...) Le nombre des stagiaires dans les CPR de province était réduit. Paris capitalisait non seulement les stagiaires mais aussi culturellement les manifestations artistiques, à un moment où n'existait pas encore le puissant réseau culturel qui s'est construit depuis »²⁷.

Une telle dynamique se traduit sur le terrain par des pratiques qui cherchent notamment à articuler actualité de l'art et enseignement. Prenant appui sur les mouvements artistiques les plus récents – comme *l'art minimal* – est notamment menée une expérience d'enseignement formalisée sous le nom de *proposition minimale*. Elle est le fait d'un enseignant en collège parisien, alors conseiller pédagogique, Gilbert Pélissier, futur Inspecteur Général, dont l'apport conceptuel et l'action s'avèreront déterminants pour l'avenir des arts plastiques. Son travail pose les jalons d'une stratégie d'enseignement nouvelle, fondatrice de la future didactique des arts plastiques dont il sera l'instigateur²⁸.

7.2 Un enseignement innovant

Sur le terrain les expériences isolées de la fin des années 1960 et du début des années 1970, en particulier celle de la *proposition minimale*, sont à l'origine d'un enseignement réellement innovant. Ces innovations sont stimulées par la création de nouvelles structures institutionnelles telles que les *ateliers d'arts plastiques* et par de nouvelles expérimentations comme l'enseignement en *situation d'autonomie* mais aussi par les réactions aux contraintes que la réforme Haby impose sur le terrain.

Grâce à une réflexion didactique, ces stratégies d'enseignement commencent à se formaliser pendant cette période en tant que *situations d'enseignement* ; il s'agit de l'enseignement en *proposition*, en *situation d'autonomie* et en *atelier*.

7.2.1 Proposition minimale

- **Fondements**

Au début des années 1970 la *proposition minimale* cherche à concilier les contraintes scolaires d'ores et déjà présentes – notamment le morcellement horaire et la déficience des moyens matériels – et les apports des sciences humaines, en particulier ceux des théories *socioconstructivistes*, dans un dispositif de cours qui vise un enseignement individualisé et un apprentissage fondé sur la construction des connaissances qui s'appuie sur le rôle des interactions sociales dans le groupe.

²⁷ PÉLISSIER Gilbert, « Etat des pratiques d'enseignement, Didactique des arts plastiques », *Actes du stage national*, Paris, 1995

²⁸ PÉLISSIER Gilbert, Présentation orale, *Entrevue avec Gilbert PÉLISSIER*. Propos recueillis par Christine FAUCHER, 2006

Sur le terrain, la réforme Haby impose la prise de conscience du caractère inéluctable des contraintes inhérentes au système scolaire : classes hétérogènes et élèves inégalement impliqués, effectifs lourds, espace scolaire inadapté, faibles moyens, temps découpé en heure hebdomadaire. Telles sont les conditions dans lesquelles il revient aux arts plastiques d'enseigner des contenus nouveaux, plus nombreux et plus complexes.

La *proposition minimale* fait le pari d'exploiter ces contraintes plutôt que de les subir. Sa conception vise une stratégie d'économie des moyens : les éléments de la *situation d'enseignement*, notamment le temps, la parole, la place de l'enseignant et les moyens matériels sont pensés en termes de réduction, dans le sens minimaliste du concept « less is more » (moins c'est plus) de l'architecte Mies van der Rohe, au bénéfice de la diversité des pratiques et de l'élargissement qualitatif et quantitatif des contenus. Il s'en suit une remise en question de la place et de la part faites à l'enseignant et à l'élève, à leurs discours et paroles respectifs ainsi qu'une réflexion sur le statut et la fonction didactique des réalisations des élèves que cette stratégie rend de fait singulières.

- **Aspects didactiques et méthodologiques**

La *proposition minimale* se situe en rupture avec les habitudes d'un enseignement « magistral » relevant des prescriptions de 1964 qui se caractérise, sur une année, par un petit nombre d'exercices d'application rigoureusement programmés, bidimensionnels et ne dépassant que rarement le format huitième de raisin, soit 24 x 16 cm (note 18). Cet enseignement dit « impositif » obéit à un schéma fixé selon un ordre immuable : un dispositif spatial hiérarchisé (un bureau sur une estrade devant un tableau face à de petites tables individuelles), un exposé explicatif initial adressé frontalement aux élèves, des consignes d'exécution, le guidage de la réalisation, un résultat convenu, une note attribuée selon la conformité à ce résultat et, in fine, un affichage permanent (dans l'espace de la classe ou de l'établissement) des réalisations considérées comme les meilleures par l'enseignant. Il s'agit de renverser ce schéma consommateur de temps, les élèves restant souvent plus d'un mois sur leur réalisation, et fondé à tous les niveaux sur l'uniformité – des connaissances, de la méthode d'enseignement et des réponses des élèves – en une forme de cours dite « interrogative » qui implique démarche et réflexion personnelle de l'élève.

Cela se traduit par le passage d'un cadre d'enseignement à un autre : de l'*im-position* (étymologiquement poser-dedans), l'enseignant donnant au préalable à l'élève toutes les modalités de la « bonne » réalisation, à la *pro-position* (poser-devant), l'enseignant sollicitant de la part de l'élève, par le biais d'un dispositif déclencheur, des initiatives tant intellectuelles que plastiques. La *proposition* invite l'élève à répondre à une question introduite par ce dispositif de manière personnelle selon son propre bagage – affectif, culturel, social –, sans exigence de prérequis et en dehors de tout modèle extérieur. Les réponses des élèves, singulières et divergentes de fait, doivent être inconditionnellement acceptées par l'enseignant. Elles font l'objet d'un affichage final collectif qui n'exclut aucune des productions ; cet affichage ponctuel est le support d'une « verbalisation » par laquelle l'enseignant suscite questionnements, prises de

paroles, échanges avec les élèves et entre les élèves eux-mêmes pour les conduire à des apprentissages pertinents, tant au regard de la proposition initiale que de leurs propres réponses.

D'un modèle à l'autre

C'est à la suite de ses visites de classes, notamment au vu des affichages et de la disposition magistrale du mobilier des salles de classes, que Gilbert Pélissier en vient à dénoncer comme périmée la pratique dite « impositive » et à concevoir le dispositif dit « minimal » de la « proposition ». Il a plusieurs fois exposé, dans le cadre des formations dont il a eu la charge, l'exemple comparatif suivant qui montre, autour d'un même contenu de départ, celui de « contraste », le fonctionnement des deux *situations d'enseignement* décrites ci-dessus (Annexe 13. Cours traditionnel et enseignement en proposition).

- Dans le premier cas le travail se déroule pendant une séquence d'au moins quatre séances, en 6^e ou 5^e. L'enseignant demande aux élèves de tracer sur une même feuille (de format maximum 24 x 32 cm) deux cadres rectangulaires identiques et de reproduire dans chacun d'eux le contour d'un même motif ayant fait l'objet d'une représentation préalable d'après modèle (par exemple une feuille d'arbre) ; puis les élèves doivent peindre à la gouache les quatre surfaces obtenues (fonds et formes) soit en noir et blanc soit avec deux couleurs complémentaires, selon la prescription de l'enseignant, en inversant noir et blanc ou vert et rouge dans les deux cadres afin d'obtenir un double contraste fond/forme de valeur ou de couleur. Toutes les réponses des élèves étant de facto similaires, leurs différences se situent dans les qualités d'exécution du dessin d'observation initial et de la mise en peinture, qualités par rapport auxquelles elles sont notées.

- Dans le second cas, les conditions sont identiques (effectif, salle, heure de cours hebdomadaire et moyens matériels) mais la séquence se déroule en une seule séance correspondant à l'heure de cours. Partant de l'hypothèse que les élèves de 6^e ou 5^e situent globalement le sens du terme « contraste », l'enseignant les invite à se saisir des moyens dont ils disposent pour traduire plastiquement cette « incitation », cela pendant un temps volontairement très limité de 20 à 30 minutes. Les réponses adviennent spontanément sous forme de représentations (gros bonhomme/petit bonhomme, beau temps/mauvais temps) et/ou de présentations (une feuille froissée/un papier lisse, un assemblage chaotique de crayons/des crayons bien rangés). La confrontation que permet la triple divergence – des modes d'appropriation de la *proposition*, des moyens mis en œuvre et des solutions trouvées par les élèves – favorise un questionnement qui peut avoir lieu à chaud, pendant le temps ainsi économisé, sur la notion de contraste dans le champ disciplinaire et autour du faisceau notionnel de sa traduction plastique : quantité, forme, taille, représentation bidimensionnelle ou en volume, couleur, valeur, organisation, etc. La durée de cet échange dépend de l'intérêt des élèves et des circonstances mais ne doit pas aller au-delà de leur capacité d'attention, soit environ 10 minutes en 6^e.

La première situation limite la notion de contraste à un exemple illustratif de type décoratif (un simple contraste de valeur et/ou de couleur) tandis que la *proposition minimale* permet aux élèves de questionner la notion étudiée dans tous ses possibles et surtout d'en percevoir les multiples enjeux dans le champ artistique, notamment sa valeur expressive dans les œuvres.

Une situation paradoxale et féconde

Élaborée comme réponse provocante aux contraintes imposées par l'institution (effectifs lourds, moyens matériels et temporels réduits) et par le public scolaire concerné, la *proposition minimale* est fondée sur un double paradoxe. D'une part les difficultés de l'École ne sont pas contestées : partant du principe qu'elles ne peuvent être éliminées, cette stratégie offre au contraire un mode opératoire qui permet de les dépasser. D'autre part, elle invite l'enseignant à un comportement alors impensable pour l'Institution, pour lui-même comme pour les élèves, à savoir la suppression du discours introductif du professeur. Comme ce dernier est souvent empêché de s'exprimer oralement, du fait du nombre et de l'hétérogénéité d'une population scolaire dont l'intérêt et l'attention ne sont pas toujours acquis, son exposé initial et les explications qui s'en suivent sont remplacés par une *proposition* comportant une *incitation* verbale et des *contraintes* de moyens et de temps. Celle-ci induit la dévolution d'une question et la mise au travail immédiate de l'élève permettant le retrait de l'enseignant en tant que personne dans la mesure où la relation frontale avec les élèves se trouve relayée par le *dispositif* de la *proposition*. Cette position de retrait de l'enseignant ne signifie pas pour autant absence ou passivité, elle exige au contraire de sa part une attention constante aux événements de la classe, à la manière dont les élèves se saisissent de la *proposition* qui leur est faite et à l'évolution de leur travail pendant toute la durée de la phase de réalisation ; c'est pour lui l'occasion de prendre le recul indispensable à l'identification des questions d'enseignement qui lui permettront, lors de l'échange verbal final, d'amener les élèves à donner du sens à leur travail du point de vue des contenus disciplinaires.

Dans la logique du principe de réduction, cette *proposition* qualifiée de « *minimale* » s'appuie sur la combinaison d'un choix restreint d'éléments incitatifs qui font sens dans le domaine disciplinaire du fait de leur mise en relation : moyens matériels (outils, matériaux, supports, durée), formule verbale et/ou objet. Leur combinaison, volontairement paradoxale et questionnante, sollicite l'imaginaire de l'élève et suscite de sa part une réponse d'ordre plastique. Réponse nécessairement plastique dans la mesure où au moins un moyen matériel, même modeste – un outil, un support, un matériau, un objet – fait volontairement partie de l'incitation. Cette *proposition*, pour être *minimale*, n'en est pas moins féconde quant aux enjeux d'apprentissage dont elle est porteuse. Enjeux que l'enseignant exploite par une discussion avec les élèves devant l'affichage collectif de leurs réponses plastiques, appelées elles aussi « propositions » pour souligner leur statut, provisoire, de support de questionnement et d'apprentissage et non de réponses sujettes à une notation (évaluation sommative).

La notion de « dispositif », permet de faire comprendre le caractère stratégique de la *proposition* par rapport au schéma de guidage de l'enseignement traditionnel *impositif*. Elle sera reconnue officiellement par l'institution qui en donne la définition en 1989, lors de la publication des modalités de l'agrégation interne d'arts plastiques : « Dispositif : ensemble d'éléments concourant à la situation d'apprentissage, espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluation » (BO. n°5, 02.02.1989). Cette définition sera citée dans les programmes du collège de 1994-1999 institutionnalisant le caractère structurel de la *situation d'enseignement*, c'est-à-dire l'interaction entre les éléments qui la composent.

La proposition : un modèle théorique exigeant

Le caractère évènementiel de la *proposition minimale*, du fait de son renouvellement hebdomadaire, déclenche l'intérêt et l'attention des élèves mais risque aussi de provoquer une simple curiosité, voire une habitude. Il n'est donc pas souhaitable, comme le souligne Gilbert Pélissier, de se limiter à ce fonctionnement, non seulement pour éviter que se crée une dépendance des élèves au plaisir de la surprise mais également en raison du risque de morcèlement des savoirs que pourrait induire ce découpage temporel. En effet cette unité d'enseignement de 55 minutes maximum, si elle a l'avantage de correspondre à l'heure de cours hebdomadaire, ne doit pas faire perdre de vue la nécessité d'enchaîner les contenus et d'en assurer la continuité selon le programme du niveau concerné. Il s'agit donc pour le professeur d'être attentif aux opportunités et aux ouvertures apportées par les réponses des élèves pour introduire une autre séquence en continuité avec la précédente ou, au contraire, décider d'une rupture pour passer à un nouveau contenu. Il lui revient de penser le découpage, la durée et la succession des séquences d'enseignement dans le cadre d'un projet d'enseignement suffisamment souple pour s'adapter aux événements didactiques qu'implique la *proposition* celle-ci n'ayant de sens que par son inscription dans un enchaînement didactique à la fois flexible et cohérent.

7.2.2 De la proposition minimale au cours en proposition

À partir de la *proposition* dite *minimale* se construit un modèle de cours qui sera progressivement institutionnalisé, en particulier par le biais des rapports de jury des concours de recrutement – Capes et Agrégation – et théorisé en parallèle, notamment par les recherches de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)²⁹ et ³⁰ sous l'intitulé *cours en proposition* (note 22) dont les principes seront progressivement ratifiés à partir des programmes d'arts plastiques à venir. La terminologie des sciences de l'éducation l'identifie de manière plus générique comme *situation interrogative* ou *méthode interrogative*.

Il convient de préciser que la différence entre *proposition minimale* et *cours en proposition* est historique : la *proposition minimale* apparaît dans le contexte particulier d'une période d'innovation et d'urgence. Elle est le fait d'une initiative locale et évolue progressivement vers une forme moins radicale dans sa volonté d'économie, le *cours en proposition*. Le *cours en proposition* est le résultat d'une maturation didactique qui a demandé un temps d'élaboration et d'application. Il relève des mêmes fondements et de la même logique, dépassant les impératifs minimalistes du contexte initial. Sa forme aboutie en tant que *méthode interrogative*, institutionnalisée dans les

²⁹ *Enseignants de CM2 et de 6^e face aux disciplines*, Collection Rapports de recherches n°9, INRP, Paris, 1986

- *Les enseignements en CM2 et en 6^e, ruptures et continuité*, Rapports de recherches, n°11, INRP, Paris, 1987

- *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^e*, Collection Ecole collège, INRP, Paris, 1987

³⁰ *Connaissances en arts plastiques, bilan du premier cycle*, Didactique des disciplines, INRP, Paris, 1997

programmes de collège de 1996-1999, sera développée plus loin (§ 8.4, Avancée des arts plastiques et rôle de la situation d'atelier).

Sur le terrain le *cours en proposition*, transmis aux enseignants via les différents lieux de formation, acquiert peu à peu, sinon un statut, au moins une réputation de « modèle » canonique. Le processus d'appropriation et d'usage qui s'en suit engendre d'inévitables réductions et déformations quant à sa compréhension et à ses applications. Progressivement, derrière un déploiement de termes, *cours propositionnel*, *proposition semi fermée* ou *entièrement ouverte*, ou simple *proposition*, le modèle se réifie. Se trouvant réduit à la formule *incitation-effectuation-verbalisation*, nombre de formateurs et d'enseignants, peu à peu, perdent de vue les conceptions du schéma qu'ils appliquent ; les trois phases de cette séquence se succèdent souvent sans enjeux didactiques, sans cohérence entre elles et sont sans rapport avec les fonctions que le modèle initial leur attribue. Gilbert Pélissier précise que « *La "proposition" ou "enseignement en proposition" est un modèle théorique (...). Il ne s'agit pas d'une méthode, car une méthode est à appliquer, alors que ce modèle théorique est un outil d'analyse pour situer sa propre pratique ainsi que les situations pédagogiques pouvant être observées. Il est possible aussi d'enseigner au plus près de ce modèle théorique.* » (Annexe 13. Cours traditionnel et enseignement en proposition)

La nécessité de ramener à l'esprit des professeurs qu'un modèle théorique n'est pas une « recette », mais un outil pour penser l'enseignement dont l'efficacité réside dans les questions qu'il pose et qu'il induit, a conduit les auteurs des programmes de collège de 1996-1999 à faire évoluer la terminologie dans le sens de ce rappel. Le terme de *proposition* est remplacé par *mise en situation de travail à partir d'une proposition* (Document d'accompagnement du cycle central, Partie III, *Les arts plastiques au cycle central*, 1997).

7.2.3 Enseignement en situation d'autonomie

L'analyse de *l'enseignement en situation d'autonomie* s'appuie sur le rapport de recherche de l'INRP de 1990 *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^e ; pratiques et effets*³¹ qui lui-même fait référence à un rapport de recherche du CRDP de Lyon de 1985 *Arts plastiques au collège ; enseignement en situation d'autonomie*³². Afin de distinguer l'origine des citations, celles qui proviennent du rapport de l'INRP sont mentionnées entre guillemets français (« ... ») et celles du rapport du CRDP entre guillemets anglais ("...").

- **Fondements**

La conception de la *situation d'autonomie* émerge dans le même contexte historique que la *proposition* et s'inscrit dans la suite de l'expérimentation de la *proposition minimale* expérimentée

³¹ Les situations du cours en *proposition*, en *situation d'autonomie* et en *atelier* ont été décrites dans le rapport de recherche de l'INRP *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^{ème} ; pratiques et effets*, 1990 préalablement cité (note 22).

³² Le bilan de recherche *Arts plastiques au collège ; enseignement en situation d'autonomie*, sous la direction de Gilbert PÉLISSIER, CRDP de Lyon, 1985 rend compte d'une expérimentation, soutenue par l'Institution, de l'enseignement des arts plastiques en *situation d'autonomie* menée de 1981 à 1985.

par Gilbert Pélissier. Comme l'enseignement en *proposition* elle se rattache à l'idée, issue de l'influence des sciences humaines remontant aux années 1960, « (...) que l'enseignant peut échanger sa maîtrise de diffuseur de connaissances, de prescripteur de normes pour un pouvoir de construction d'événements éducatifs ». Autrement dit il s'agit de déplacer une posture d'autorité de l'enseignant dispensateur de savoir vers une stratégie qui postule, de la part de l'élève, capacité d'initiative, de décision, de projet et « le droit de chacun à se déterminer librement », d'où découle le principe qui commande l'apprentissage *en situation d'autonomie* : le *libre choix* de l'élève. Pour autant l'autorité de l'enseignant, au sens de ses responsabilités professionnelles, reste acquise car il demeure le garant de la situation pédagogique et didactique dans son ensemble.

Répondant aux conditions sociales de cette période, la *situation d'autonomie* comporte une visée éducative forte dans la mesure où elle permettrait l'intégration d'une partie de la population scolaire qui conteste l'école et lui dénie son autorité. Face à ce frein qui empêche l'instauration du *contrat pédagogique* tacite, préalable indispensable à tout enseignement, le professeur propose à l'élève un *contrat* explicite, écrit, qui définit le cadre précis dans lequel il est invité à inscrire son propre projet de travail. Ce processus vise sa responsabilisation puis, à terme, son *autonomie* et son indépendance de citoyen.

Autonomie ne doit cependant pas être confondue avec *liberté* comprise comme absence de contraintes. *Autonomie* implique au contraire obligations, mais obligations librement consenties, c'est-à-dire respect des règles dans l'acceptation de celles-ci. C'est la liberté au sens kantien du terme : il s'agit de s'imposer à soi-même la loi que l'on décide de suivre et d'en intérioriser les contraintes. « Dans *Réflexions sur l'éducation* Kant rappelle que l'homme n'est pas seulement libre mais qu'il doit le devenir, entrer en possession de sa liberté, la maîtriser au lieu d'être maîtrisé par elle. Il y a un passage à construire de la liberté anarchique à la liberté raisonnable ». Afin de devenir maître et responsable de ses choix, l'élève doit apprendre et intérioriser les limites admises du cadre social, en l'occurrence ici le cadre scolaire, dans lesquelles pourra s'exercer sa liberté.

Si cet enseignement est dit *en situation d'autonomie* et non *enseignement de l'autonomie* c'est que « L'enseignement ne peut prétendre d'emblée que le travail fait par les élèves sera autonome. L'autonomie est un objectif à atteindre. La situation créée par l'enseignant offre à l'élève la possibilité d'atteindre cet objectif ». Pour ce faire la *situation d'autonomie* instaure « une individualisation du travail de l'élève dans le cadre d'un projet personnel ou de groupe librement choisi ». En cela elle anticipe « la demande d'individualisation de l'enseignement, comme adaptation aux capacités et aux rythmes scolaires, que fait en 1990 Monsieur Lionel Jospin, ministre de l'Éducation Nationale, (...) ».

« "Le libre choix s'exerce dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques tout au long de l'année scolaire. Dans la totalité du temps imparti aux arts plastiques, les élèves ont la possibilité de déterminer eux-mêmes leurs activités. Ils peuvent s'associer ou travailler individuellement. Ils réalisent leurs projets avec les instruments et matériaux de leur choix dans le temps qui leur est

nécessaire et décident du mode de présentation ou de communication à la classe". Le libre choix ne s'exerce pas dans le vide, il implique, pour les élèves de s'entendre sur une activité, ses conditions de réalisations, sa réalisation dans le temps. Le libre choix prend forme dans un projet».

- **Aspects méthodologiques**

Dans la mesure où cette situation s'appuie sur le *libre choix* de l'élève elle nécessite de sa part une certaine maturité ; c'est la raison pour laquelle elle s'adresse aux élèves à partir de la classe de 4^e. « (...) L'enseignant soumet à la classe un projet de fonctionnement qui explicite la situation et la porte à la conscience des élèves. Dans ce qui sera appelé le « contrat de classe », il y a formulation écrite d'un ensemble de décisions concernant l'organisation de la classe. Le contrat de classe expose en outre les possibles du champ des Arts plastiques dans lesquels se jouera le libre-choix des élèves. Par ce contrat écrit – qui peut être révisé – le maître vérifie que la classe s'approprie ce protocole initial.

Les projets d'élèves – formulés eux aussi par écrit – sont soumis à l'enseignant. Dans cet espace éclaté où s'inscrit la diversité des projets, le maître semble jouer un rôle attendu : certes, il gère une organisation nouvelle mais il reste celui qui sait, mémorise et distribue les informations, aide à la réalisation, à la réflexion, suit l'évolution de la classe et des élèves, évalue enfin. »

Pour toutes ces fonctions sont prévus des outils dont *le carnet de bord* et *le planning de classe*. Ils sont appelés *outils de suivi* :

- *le carnet de bord* ou *fiche de suivi* est tenu à jour par l'élève qui y inscrit les étapes de son travail ;
- *le planning de classe* est rempli par le professeur en fonction de l'évolution des projets.

Associés à d'autres outils comme *le contrat de classe* et *le répertoire des projets*, ils fournissent à l'enseignant les données nécessaires à la gestion de ses interventions organisationnelles et didactiques.

- **Aspects didactiques**

Pensée à partir des centres d'intérêt de l'élève et dans un renversement de la relation au champ pédagogique, la situation d'autonomie doit également redéfinir sa relation à son champ d'enseignement, le champ artistique, et repenser la mise en scène des savoirs et la gestion des contenus. Comment, en effet, enseigner un programme, des contenus disciplinaires, lorsque c'est l'élève, chaque élève, qui choisit l'objet et les modalités de son travail ?

Bien que le rôle formateur de cette stratégie vise prioritairement des comportements à acquérir, et n'implique pas a priori de contenus spécifiquement disciplinaires, il appartient à l'enseignant d'intégrer ces derniers par ses interventions didactiques. « Le contenu disciplinaire qui, dans ce cadre, ne s'exprime pas par des cours, se concentre alors dans les commentaires que le professeur fait des projets. Dans l'expérimentation de 1980-1985, il est dit des interventions de l'enseignant « qu'elles peuvent porter tout à la fois sur l'analyse qualitative du produit et être un apport de connaissances sur l'emploi fait par les artistes d'une technique proche ou semblable, d'un thème identique, des mêmes matériaux... ». S'inscrivent de même dans l'enseignement

artistique les observations faisant apprécier à l'élève écarts, dérives, événements qui sont intervenus entre la prévision et la production du projet. L'évaluation aussi est présente dans les interventions du maître puisque la production dans son projet comme dans son déroulement est estimée par rapport à des critères définis dans une grille d'évaluation ».

Dans les interventions didactiques de l'enseignant, la documentation tient une place importante pour favoriser la mise en relation des projets et des réalisations avec les œuvres du champ artistique. D'une part l'enseignant s'appuie sur les références artistiques appropriées et d'autre part il incite les élèves à prendre connaissance des livres, revues, catalogues d'expositions, diapositives, reproductions, bandes vidéo, etc. qui sont en permanence à leur disposition dans un espace dédié, équipé d'unité(s) audiovisuelle(s). La variété de la documentation intègre les informations sur l'actualité artistique (cartons d'expositions, dépliants, affiches, etc.) de manière à les intéresser aux événements culturels.

- **Importance du cadre matériel**

« En situation d'autonomie, le cadre matériel relativement lourd vise une double finalité : cadre incitateur et cadre structurant. L'éclatement de l'espace en plusieurs lieux de travail, la diversité des matériaux et outils mis à disposition, l'abondance de documentation constituent un environnement incitateur cependant qu'en tant qu'espace-classe organisé de manière immuable il offre aux élèves un cadre structurant. Ces données sont à mettre en perspective avec l'instauration d'un contrat et l'élaboration d'un ensemble d'outils pédagogiques qui remplissent simultanément les mêmes fonctions d'incitation et de structuration. Le cadre matériel contribue ainsi au renforcement du dispositif spécifique dans lequel est pensée la mise en situation d'autonomie de l'élève ».

La variété des moyens matériels – outils, supports et matériaux traditionnels de dessin, de peinture, de sculpture, de modelage, etc., outils et moyens divers d'assemblage, de collage, de bricolage, outils et supports technologiques tels que photographie, vidéo, informatique – est à la fois un stimulateur didactique en soi et un facteur d'individualisation du travail, c'est-à-dire d'autonomie.

7.2.4 Prémisses de l'atelier

Dès 1975 apparaît la possibilité de mettre en place en collège des *activités facultatives qui concourent à l'action éducative*. Il est question « d'atelier » à l'occasion d'un discours que René Haby adresse aux enseignants concernant : « *l'utilisation du reliquat disponible en heures professeur pour ces "ateliers optionnels" et qui sont complémentaires de la formation de base et je souhaiterais beaucoup que cette année on puisse voir apparaître en 6^{ème} un certain nombre d'heures complémentaires consacrées à tel ou tel atelier artistique utilisant les possibilités libérées par l'organisation nouvelle* » (René Haby, Ministre de l'Éducation nationale, 2 mai 1977, Sèvres).

La notion ne se clarifiera que lentement car il sera encore question en 1977 de « *séances de travaux pratiques et de création concrète* » – chorale, orchestre, atelier de dessin, de sculpture, de vannerie, de sérigraphie, de photo, de cinéma, etc. (Arrêté du 17.03.1977) – puis d'« *ateliers de travaux pratiques en vue d'offrir des possibilités importantes d'approfondissement des techniques*

et d'expression de la créativité » (Circulaire du 29.04.1977). « En conclusion, aucun texte d'application n'étant paru permettant d'affecter des moyens spécifiques, en heures et en moyens de fonctionnement, pour la création de ces activités complémentaires, seuls quelques rares ateliers ont pu voir le jour. Néanmoins la question des ateliers était désormais présente et accueillie favorablement par les professeurs d'arts plastiques qui en avaient fait par la voie de leur association, depuis 1975, l'une de leurs revendications »³³.

7.3 Naissance d'une recherche en didactique des arts plastiques

L'ambiance de cette période a été décrite et commentée depuis par l'Inspecteur général Gilbert Pélissier, alors professeur d'arts plastiques impliqué dans les débuts de la recherche : « Ces années (...) ont vu un remarquable développement de la discipline, comme un éclatement (de la même manière qu'on peut parler d'éclatement des codes à partir de Cézanne). Ce fait, qui s'est produit dans le prolongement du colloque d'Amiens avec le thème de l'ouverture de l'école, a posé un problème ultérieur dans la mesure où sont apparues toutes sortes de pratiques d'enseignement extrêmement diversifiées, produisant une grande richesse, mais finalement ne faisant pas corps et offrant une image très incertaine de la discipline. C'était une époque de mise en pièces et de mise à plat de tout, par souci de renouvellement, notamment de ce qui apparaissait trop pesant, trop dogmatique et trop systématique, issu de l'académisme avec ses normes. C'était un moment salubre mais qu'on ne peut suspendre éternellement. Et le constat et la réflexion que j'ai été conduit à faire, c'est que, tout en conservant cette richesse exploratoire, il fallait commencer tout de même à donner corps à la discipline. Sinon nous risquions de rester morcelés, sans identité. C'est pour cela qu'il a fallu se pencher sur cette question de la didactique des arts plastiques » (note 6).

Cela se concrétise à la faveur des travaux menés à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), sous la responsabilité de son directeur Louis Legrand. À l'INRP s'ajoute en 1981 aux autres disciplines un groupe de recherche en didactique des arts plastiques. Le contexte est celui de la rénovation des collèges lancée par le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, qui demande à Louis Legrand des propositions pour ce projet.

Les premiers travaux en didactique des arts plastiques se centrent donc sur le collège. Partant de l'avancée d'autres disciplines, la réflexion première porte sur la validité d'un système didactique pour une discipline artistique qui pose les questions suivantes : quels objets, quels outils, quels résultats des recherches existantes dans d'autres champs sont transférables aux arts plastiques ? Qu'en est-il par exemple des notions d'échec et de réussite ? De quelle nature sont les savoirs qui s'y jouent et qui peuvent être enseignés ? Et plus fondamentalement : comment s'opère la transposition didactique d'un champ tel que l'art ?

L'affirmation que l'enseignement, si tant est qu'il soit artistique, ne peut se passer des œuvres est désormais incontournable ; mais « peut-on enseigner l'art ? ». Cette question déjà ancienne

³³ PÉLISSIER Gilbert, « La création des ateliers d'arts plastiques au collège », Les Amis de Sèvres, n°120, 1985, p.98

(Déclaration de Gustave Courbet en 1861)³⁴ se retrouve dans les années 1980 sous l'éclairage nouveau de la didactique, obligeant à réfléchir et à approfondir la relation art/enseignement/éducation dans le contexte des finalités de l'enseignement général. Quels sont les enjeux et les apports d'une discipline se référant à la création artistique pour des élèves dont ce ne sera qu'exceptionnellement la voie ?

Les premières recherches de l'INRP se donnent pour objectif de capitaliser les innovations disciplinaires, d'identifier les représentations des professeurs et des élèves sur l'enseignement artistique, de formaliser les pratiques des enseignants sur le terrain et de catégoriser les contenus (note 29).

8 Années 1980, valorisation des enseignements artistiques

8.1 Rénovation des collèges et commission Legrand

La Rénovation des collèges résulte d'un constat pessimiste sur les conséquences de la réforme de René Haby : « La situation de l'enseignement au niveau des collèges est très préoccupante quatre ans après la mise en place de la réforme prévue par la loi de 1975. Le principe de l'hétérogénéité des classes, appliqué sans être assorti d'une authentique politique d'aide pédagogique aux élèves en difficulté et d'une formation adaptée des enseignants a progressivement été vidé de son contenu » (Lettre du ministre Alain Savary à Louis Legrand, 13 novembre 1981).

8.1.1 Orientations générales

Les orientations générales retenues pour le collège s'appuient sur les travaux de la commission Legrand. Quatre objectifs généraux sont définis :

- permettre à tous les élèves, au terme du collège, de faire des choix ouverts pour leur formation et leur vie professionnelle ultérieure ;
- adapter les collèges aux changements rapides qui caractérisent nos sociétés ;
- accorder plus de responsabilités aux différents acteurs de l'éducation ;
- donner aux enseignants les moyens de mieux assurer leur tâche.

8.1.2 Choix pour les enseignements artistiques

Les enseignements artistiques, au même titre que les autres disciplines, sont concernés par certaines mesures comme la création de la *Mission d'action et de formation des personnels de l'éducation nationale* (MAFPEN) et par les nouveaux programmes, ceux du primaire et du collège en 1985 et ceux du lycée en 1987.

Mais un certain nombre d'orientations concrètes touchent plus directement les enseignements artistiques : « *Pour ce qui concerne l'équilibre des matières enseignées, il est proposé deux choses nouvelles par rapport à la situation actuelle ; augmenter en premier lieu la place qui est*

³⁴ COURBET Gustave, *Peut-on enseigner l'art ?* 1861, l'Échoppe, Caen, 1986

faite aux enseignements artistiques et aux activités sportives ; pour ce qui est des enseignements artistiques cette proposition est cohérente avec la volonté du gouvernement, souvent affirmée, et qui donne lieu depuis déjà plusieurs mois à une collaboration de l'Éducation nationale avec le ministère de la Culture ». « Je m'engage en outre, dès maintenant, à poursuivre l'effort déjà entrepris pour l'agrégation et le CAPES et à prendre des mesures significatives pour développer les chorales et les ensembles instrumentaux, créer des ateliers d'arts plastiques, intensifier la formation continue des enseignants et ouvrir plus largement les établissements scolaires aux intervenants dans des conditions que je définirai » (Alain Savary, 01.02.1983).

Il s'ensuivra, pendant les années 1980 et au-delà, des mesures concernant :

- le cursus universitaire : « La licence et la maîtrise d'arts plastiques, la licence et la maîtrise de musique ont fait l'objet d'une remise à jour laissant à la pratique artistique une place plus importante et insistant sur l'articulation de cette pratique à des approches réflexives et théoriques »³⁵ ;
- les concours de recrutement : création du *CAPES interne* d'arts plastiques en 1987 et de l'*Agrégation interne* d'arts plastiques en 1989 ;
- l'ouverture en direction de partenaires extérieurs : création de la *Mission des Enseignements Artistiques* (MAE) en 1982.

8.2 Action éducative, action culturelle et partenariat

8.2.1 Genèse des faits

Le retour sur un certain nombre de faits montre que l'importance donnée à des actions débordant la stricte notion d'enseignement et la structure scolaire traditionnelle des disciplines, qui s'est fait jour dès les années 1960, n'a cessé de progresser. Ces opérations sont marquées par un objectif d'éducation qui invite les disciplines à sortir de leur cadre pour travailler ensemble. On peut citer notamment les faits suivants :

- 1963 : premiers *foyers socio-éducatifs* ;
- 1969 : *tiers temps pédagogique* consacré aux disciplines d'éveil et sportives dans les écoles maternelles et primaires ;
- 1971 : création d'un *programme culture et milieu scolaire* au sein du *fond d'intervention culturelle* ;
- 1973 : *10 % du temps* dans le second degré peut être consacré à des activités éducatives au libre choix des enseignants et des élèves ;
- 1974 : *classes à horaires aménagés* qui permettent aux élèves de l'école élémentaire et du collège (très rarement du lycée) de pratiquer la musique ou la danse dans le cadre de leur scolarité, l'établissement scolaire passant une convention avec le conservatoire ou l'école de musique

³⁵ BAQUÉ Pierre, « Les enseignements artistiques au ministère de l'éducation nationale : nouvelles orientations », *Art et Éducation travaux* 51, CIEREC, Université de st Etienne, 1986, p.192

- 1975 : possibilité de mettre en place en collège des activités facultatives « *qui concourent à l'action éducative* » ;
- 1976 : circulaire sur la prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et artistiques ;
- 1977 : création de la *Mission d'action culturelle* en milieu scolaire (Mission Luc) ; possibilité d'*activités optionnelles* sous forme de *séances de travaux pratiques et de création* remplacées par les *ateliers de travaux pratiques* qui visent un « *approfondissement des techniques et d'expression de la créativité* » ;
- 1979 : création des *Projets d'activités éducatives et culturelles* (PACTE) qui permettent de regrouper des activités autour d'un thème ou d'une démarche pédagogique, dans ou hors temps scolaire.

À partir des années 1980 les faits se précipitent et les actions qui se multiplient sont nettement orientées vers le domaine culturel :

- 1981 : premiers *Projets d'action éducative* (PAE). Ils offrent un élargissement des objectifs des PACTES avec un accroissement des moyens. Les PAE sont limités dans le temps et consacrés à un thème de travail bien défini. Ils seront intégrés par la suite au projet d'établissement ;
- 1982 : ouverture des *Classes du patrimoine*. Les deux ministères de l'Éducation nationale et de la Culture cofinancent le programme académique d'action culturelle dans les secteurs de la danse et de la musique.

8.2.2 Une mission et des projets pour les enseignements artistiques

- **Instauration du partenariat Culture et Éducation nationale**

L'année 1983 inaugure une aire de partenariat entre les deux ministères, Culture et Éducation nationale, qui débouche sur un protocole d'accord fixant les orientations retenues. Les deux ministères « *sont convenus de développer une politique commune comportant à la fois des mesures prises par chacun dans son propre domaine de responsabilité et des actions conjointes. Cette politique a pour but de répondre aux problèmes actuels des enseignements artistiques, pour enrayer enfin leur dégradation puis de jeter les bases d'une éducation artistique diversifiée dans ses disciplines, élargie dans ses techniques, largement ouverte à une collaboration entre le secteur éducatif et le secteur culturel* » (Communication conjointe du 9 Mars 1993). À l'Éducation nationale, la *Mission des enseignements artistiques* (MEA) est chargée du partenariat (note 35). Les enseignements existants restent malgré tout prioritaires : « *Travaillant en relation constante avec le ministère de la Culture et en application d'un protocole d'accord signé en 1983, le ministère de l'Éducation nationale s'est fixé quatre grands objectifs en se proposant : d'assurer les enseignements artistiques, partout où ils sont obligatoires ; de les rénover ; de les diversifier ; de les ouvrir sur l'environnement culturel* » (note 35).

- **Obligation, rénovation, diversification et ouverture**

Des quatre objectifs retenus pour les enseignements artistiques, *obligation, rénovation, diversification* et *ouverture*, les trois derniers vont se réaliser dans de nouvelles opérations dont la plupart impliquent effectivement les instances culturelles.

On peut citer en 1985 :

- l'installation des *Classes culturelles* : d'une durée d'une semaine, *ces classes transplantées* concernent principalement le patrimoine et l'éducation artistique ;
- l'opération *Entrez les artistes* : il s'agit de résidences d'artistes dans les établissements scolaires, action pilotée par l'association *Savoir au présent* ;
- la création en lycée d'une *option cinéma et audiovisuel* conduisant au baccalauréat A3.

Mais l'initiative la plus importante de la *Mission des enseignements artistiques*, prise avec la *Direction des collèges*, est le lancement en 1983 des 200 premiers *ateliers d'arts plastiques* en collège.

8.2.3 Création des ateliers d'arts plastiques

Mis en place à la rentrée scolaire de 1983, les premiers ateliers, au nombre de 200, sont proposés aux professeurs de collège qui en formulaient la demande depuis que la circulaire ministérielle de 1977 en avait mentionné la possibilité (§ 7.2.4. Prémises de l'atelier).

Les premières instructions sont données dans une lettre de l'Inspection générale adressée aux professeurs d'arts plastiques chargés des ateliers. Elles sont relayées auprès des enseignants par les Inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) avec ces premiers mots d'ordre : rupture avec la pédagogie du cours traditionnel en utilisant « (...) *ces ateliers autrement que pour des cours traditionnels à horaire renforcé* » et travail sur la base de projets dans la mesure où « (...) *les ateliers offrent la possibilité de mener à bien des " projets " d'une certaine envergure* » (Extraits de la lettre d'Yves Becmeur, Inspecteur général, adressée aux professeurs d'Arts plastiques chargés des ateliers, 1^{er} septembre 1983).

Concrètement il s'agit d'une plage horaire de trois heures consécutives, inscrite autant que possible dans l'emploi du temps des élèves de 4^e et de 3^e qui s'y inscrivent par choix personnel. L'attribution de cette structure repose sur une demande conjointe de l'établissement et de l'enseignant. Elle bénéficie d'une subvention et peut être intégrée à l'emploi du temps du professeur.

L'ensemble du cahier des charges entraîne l'adhésion des enseignants qui y gagnent, en plus de leur reconnaissance par l'institution, de meilleures conditions de travail : élèves motivés puisque volontaires, allègement des effectifs, attribution de moyens matériels, modification favorable de leur service ; ils y gagnent aussi le soutien de l'établissement qui est associé à la demande de l'atelier, la possibilité de sortir de leur isolement et de faire valoir leur travail hors de l'école.

Les programmes du collège de 1985 formaliseront la vocation et le profil didactique de cette nouvelle situation d'enseignement.

- **Dimensions politiques**

La création des ateliers d'arts plastiques marque un jalon aussi bien à l'échelon des décisions ministérielles concernant la politique des enseignements artistiques qu'à l'échelon disciplinaire.

Du côté du ministère, elle coïncide avec la naissance, en 1983, du partenariat évoqué ci-dessus entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture. Cette nouvelle structure est le lieu propice à la réalisation des objectifs de la politique en direction des enseignements artistiques définis par les quatre mots d'ordre *obligation, rénovation, diversification* et *ouverture* (Communication conjointe, Ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, 9 Mars 1983).

La conjoncture politique, en donnant des moyens – structurels, horaires, financiers – et une visibilité aux enseignements artistiques, en les faisant sortir de leur isolement, permet de soutenir leur avancée et, paradoxalement, de les protéger d'une dérive culturelle au profit d'une dimension d'enseignement fondée sur leurs acquis didactiques, en particulier pour les arts plastiques. À l'échelon disciplinaire la promotion des enseignements artistiques est l'occasion pour les responsables en charge des arts plastiques (Inspecteurs généraux et Inspecteurs pédagogiques régionaux) de conforter la place de cette discipline et son statut d'enseignement. Il y a là également l'opportunité de faire accepter et reconnaître le potentiel et l'utilité de cet enseignement par le public : « *L'évolution de ce mode d'enseignement modifie aussi les représentations du public sur les Arts plastiques et sur leur place dans l'enseignement général. (...) On peut donc accorder aux ateliers cet autre objectif, articulé à la rénovation pédagogique : montrer au public ce que la discipline peut être et la place qu'elle peut avoir dans le jeu scolaire* » (note 22) ; enfin l'occasion de manifester la relation entre l'enseignement des arts plastiques et le champ artistique contemporain, relation sur laquelle se fonde son actualisation didactique.

À la rentrée scolaire 1985, les ateliers font l'objet d'une spécification et d'un appel au partenariat : à côté des *arts plastiques* et de la *musique*, dix ateliers *d'audiovisuel*, trente-cinq ateliers de *photographie* et vingt-cinq ateliers *d'architecture* pourront bénéficier d'un *intervenant extérieur* grâce à une collaboration avec le ministère de la Culture pour la *photographie* et celui de l'Urbanisme et du logement pour l'*architecture*, via les Conseils d'architecture, d'urbanisme et d'environnement (CAUE). Il s'agit d'un spécialiste du domaine concerné, artiste ou professionnel, qui apporte sa participation sur la base d'un projet commun avec l'enseignant. Cette évolution annonce l'élargissement à venir, lorsqu'en 1987, les ateliers s'étendant à de multiples domaines, deviennent les ateliers de *pratiques artistiques*. In fine, les ateliers d'*arts plastiques* et de *musique* seront les seuls à n'avoir pas l'obligation de faire appel à des intervenants extérieurs dans la mesure où leurs enseignants ont pu faire prévaloir leur compétence disciplinaire.

8.3 Programmes du collège et du lycée de 1985-1988

Tant au collège qu'au lycée, les changements portent davantage sur les contenus que sur la structure.

Au collège sont maintenus le cycle d'observation en 6^e et 5^e et le cycle d'orientation en 4^e et 3^e auquel peut s'ajouter, à l'initiative de l'enseignant, un *atelier optionnel d'arts plastiques*.

Au lycée, l'enseignement artistique est présent sous trois formes :

- dans le cadre de la section littéraire A3 à dominante art. L'option obligatoire comporte désormais quatre choix : *arts plastiques* et *éducation musicale* auxquels viennent s'ajouter *théâtre et expression dramatique* et *cinéma audiovisuel*. La durée hebdomadaire est de quatre heures dès la 2nd ;
- en option complémentaire (facultative), validée par une épreuve au baccalauréat, seuls les arts plastiques et l'éducation musicale sont proposés à raison de deux heures hebdomadaires, toutes sections confondues ;
- en atelier, dont l'enseignement n'est pas validé au baccalauréat, deux nouvelles disciplines optionnelles, *théâtre expression dramatique* et *cinéma audiovisuel*, sont désormais proposées en plus de *l'éducation musicale* et des *arts plastiques*.

En 1985, 30% d'une classe d'âge accède au baccalauréat : 20% pour la voie générale et 10% pour la voie technologique mise en place en 1968. La voie professionnelle ouvre en 1985.

8.3.1 Caractéristiques générales des programmes

Au collège, toutes les disciplines enseignées sont concernées par les nouveaux programmes qui sont, pour la première fois, rédigés à l'intention d'un large public : enseignants et personnels divers de l'institution scolaire, élèves et parents. Pour chaque discipline, des *compléments disciplinaires*, adressés aux professeurs, apportent des précisions sur les enjeux et les modalités de leur enseignement. Les programmes exigent une plus grande initiative des enseignants dans la mesure où ils doivent faire appel à la *pédagogie différenciée* afin de prendre en compte la diversité des élèves et s'engager dans un processus de formation continue.

Les programmes d'arts plastiques du collège et du lycée reconduisent le découpage, instauré en 1978, en trois volets « *naturellement liés dans la pratique* » :

- *l'appréhension du monde visible*
- *l'expression plastique*
- *la culture artistique*

Par rapport aux textes précédents, le contenu de ces rubriques fait apparaître une identité disciplinaire marquée par *la plasticité* – surtout au collège – et, s'agissant des références artistiques, par l'importance accordée à tous les domaines d'expression. La place et la fonction de la *créativité* et de *l'image* sont redéfinies par rapport à l'éducation artistique en raison de l'évolution des orientations ministérielles qui invitent toutes les disciplines à prendre en charge *l'image* et à développer *la créativité* ; alors qu'en 1977 ces deux domaines constituaient à la fois une nouveauté et des enjeux importants pour les arts plastiques, ils sont maintenant assignés à tous les enseignements.

Des différences entre le programme du collège (Annexe 15. 1985, Programmes et Instructions du collège) et celui du lycée (Annexe 16. 1987-1988, Programme du lycée) sont observables en raison de l'écart entre leurs dates de rédaction : ceux du collège, écrits en premier, restent proches des programmes précédents, notamment en gardant le *quotidien* et *l'environnement*

comme champ de référence, tandis que ceux du lycée tournés vers la *culture artistique* sont marqués par des conceptions nouvelles.

Au lycée, la gestion horaire de la structure pose aux enseignants la question de l'articulation pédagogique entre la partie pratique et les références artistiques : « *Dans le découpage horaire de l'option obligatoire, l'enseignement sera partagé par moitié entre les travaux pratiques et la culture artistique en assurant une cohérence d'ensemble. (...) La culture artistique ne fera pas obligatoirement l'objet d'une étude bénéficiant d'un horaire particulier mais sera développée en permanence à la fois par les références utilisées et à la faveur des analyses critiques* » (§ *Méthode*, Première et Terminale, 1988). Le programme, plus précis qu'en 1981, reste marqué par l'appropriation de démarches intellectuelles. Critiquer, communiquer, signifier, analyser, s'inscrivent plus du côté de la formation intellectuelle transversale que de la formation artistique, comme le soulignent les objectifs généraux suivants :

- *avoir une attitude active et critique par rapport à son environnement (...)* ;
- *être capable de communiquer et de signifier visuellement (...)* ;
- *savoir analyser une œuvre d'art (...)*. L'œuvre d'art est soumise à une approche sémiologique et traitée comme un texte, voire comme une image de communication : « *repérer les constituants, identifier les techniques, mettre à jour les codes et connaître le contexte permettant de la situer dans son époque afin d'en dégager les significations* ».

Le programme de *culture artistique* porte, en 2nd, sur un nombre limité d'œuvres d'art de toutes natures et de toutes époques. En 1^{ère}, il prend en compte la période allant de l'art classique à l'impressionnisme, les procédés de gravure et d'impression du XVI^e au XIX^e ainsi que la naissance et le développement de la photographie au XIX^e. En terminale, il s'étend au XX^e siècle dans son entier, de « *l'éclatement des codes picturaux du début du siècle aux courants récents : pop art, nouveau réalisme, nouvelle figuration, hyperréalisme, minimalisme* » et doit « *permettre aux élèves de se situer dans leur époque par une étude de la création artistique contemporaine, à comprendre de Cézanne à nos jours* ».

8.3.2 Élargissement du champ d'investigation autour d'un contenu : la plasticité

Au collège le *quotidien* et l'*environnement* restent les références de base qui vont de pair avec l'élargissement du champ disciplinaire. Le monde qui entoure les élèves, par sa variété et sous toutes ses formes, concerne l'éducation artistique en raison des *données plastiques* qu'il recèle. L'observation et le travail sur les phénomènes visuels (*lumière, espace, etc.*) conduit à la *création plastique* entendue dans le sens le plus large : « *artistique, artisanale, industrielle, publicitaire* » (programme du collège). Au lycée la *culture artistique* suppose une approche formelle des œuvres « *par une analyse approfondie d'œuvres représentatives, les élèves seront conduits à repérer les sources multiples de la création, à observer l'élaboration de systèmes formels et à suivre leurs transformations, ou leurs ruptures* » (programme de 1^{ère}). Cette approche par la *plasticité* intègre des domaines très divers comme la *photographie, le cinéma, la musique* ou la *danse*, réalisant ainsi la diversification annoncée par l'introduction de *l'architecture* et de *l'urbanisme* dans le

paragraphe *Compléments aux arts plastiques* des programmes de 1977 et 1978 (Annexe 12. 1977-1978, Programme du collège).

La multiplicité des domaines artistiques, la variété des approches telle que « *la relation entre le visible et d'autres champs : le sonore, le verbal, le conceptuel et l'affectif* », tout comme la diversification des moyens d'expression – « *Les techniques modernes productrices de nouvelles images, sont à utiliser au même titre que le crayon, la gouache ou les collages* » – sont reliées par un enjeu transversal, celui de *la plasticité*. Ce territoire disparate trouve son sens au motif que « *l'investigation de domaines différents met en évidence l'existence de concepts plastiques communs à l'ensemble de ces domaines* » (Compléments aux programmes de 6^e-5^e, 1987).

Subsumé sous ce concept de *plasticité*, tout moyen d'expression est ramené à des systèmes formels dont il s'agit d'analyser les *éléments* et leurs relations. Par exemple, la **couleur**, est citée en tant qu'*élément plastique* au même titre que *structure, valeur, forme, matière* ou *texture* et doit être considérée dans sa relation avec les autres éléments et moyens plastiques : en 6^e-5^e, c'est pour « *favoriser le désir de créer par l'utilisation de tous les moyens disponibles (...) et de susciter la volonté d'expression comme réponse à des problèmes essentiellement plastiques (...)* » et en 4^e-3^e c'est « *en fonction de leur signification* ».

De même, en 2nd, la couleur est mentionnée avec « *les acquisitions de savoirs et de savoir-faire (qui) portent notamment sur les éléments plastiques (formes, couleurs, valeurs, matières) et leur mise en œuvre adaptée aux supports, aux outils, aux matériaux, aux gestes (...)* ». Toutefois dans les programmes de 1^{ère} et terminale, rédigés un an après ceux du collège, un contenu plus directement lié à la qualité propre de la couleur dans sa complexité annonce, derrière la plasticité, une visée plus artistique : « *instabilité ou relativité de la couleur en fonction : de l'étendue, des contrastes, du support, de la distance, de la lumière* » (Programme de première) (Annexe 16. 1987-1988, Programme du lycée).

- **Image et plasticité**

Tout en gardant à partir de la 4^e et surtout au lycée une place importante, *la lecture d'image* est elle-même rattachée à la *plasticité* au détriment des dominantes sémiologique, sociologique et même communicationnelle qui la caractérisaient à la fin des années soixante-dix : « *L'approche et l'analyse des images porteront sur des aspects spécifiques à l'enseignement des arts plastiques : aspects sensibles, esthétiques, artistiques. Qu'il s'agisse de production ou de l'analyse d'images, le professeur veillera à l'aborder en tenant compte, en particulier, des points précédemment développés : éléments et relations plastiques, organisation de l'espace. Il habituera ainsi les élèves à porter un regard de plasticien sur leurs travaux* » (Compléments aux programmes, 6^e-5^e). Notons que si la plasticité constitue une approche réductrice des œuvres d'art, il est dit que les images, qui sont le plus souvent considérées dans le texte comme une écriture, gagnent à être vues par « *un regard de plasticien* ». L'image appartient à de nombreux domaines (histoire, sciences, communication, etc.), tous pouvant prétendre se l'approprier selon des références et une analyse spécifiques qui ne tiennent pas compte de sa composante esthétique. Que les arts

plastiques favorisent cet aspect mérite d'être souligné même si les dimensions sensibles, esthétiques, artistiques sont limitées à une approche plastique.

8.3.3 Derrière la plasticité et l'éducation artistique, l'ébauche d'un projet pour un enseignement artistique

L'oscillation entre *plastique* et *artistique* – perceptible dans l'exemple concernant la couleur cité ci-dessus – tient à ce que, derrière la plasticité, se profile une autre conception mettant en jeu, dans un projet d'enseignement et pas seulement d'éducation, la dimension artistique des œuvres et l'accès à la démarche de création. Ces deux conceptions se chevauchent dans les programmes et leurs compléments en raison de l'étalement de leur écriture sur quatre ans, pendant lesquels la réflexion en didactique disciplinaire connaît une avancée qui se répercute dans ces textes. C'est à travers les ambiguïtés des propos et leurs écarts d'un niveau de classe à l'autre que l'on peut repérer ces deux approches ainsi que dans des précisions qui semblent être là pour prévenir une interprétation conduisant à un enseignement morcelé de formes vides, relativisant ainsi l'importance de la plasticité : « *L'intitulé "éléments et relations plastiques" ne doit pas conduire les professeurs à adopter une méthode pédagogique qui consisterait systématiquement à faire étudier d'abord aux élèves des éléments séparés pour aboutir ensuite à une réalisation. Ce qui importe, pour la formation artistique des élèves, est de leur faire découvrir, par-delà le premier regard, la structure sous-jacente de l'œuvre d'art ou de la production plastique observée (...). L'analyse à laquelle on se livrera et les expérimentations qui seront conduites permettront aux élèves de comprendre – et donc d'apprendre – qu'un ensemble ou une forme est autre chose – ou quelque chose de plus – que la somme des parties* » (Compléments aux programmes, 6^e-5^e).

8.3.4 La création prend le pas sur la créativité ; poser des problèmes pour faire apprendre

Dans toutes les situations pédagogiques – cours, atelier, situation d'autonomie – la *créativité* cède la place à la notion de *création artistique*. La créativité est « *indissociable de la pédagogie des arts plastiques. Cependant, il convient de ne pas confondre créativité et création artistique. On n'attend plus maintenant des productions qu'elles soient conformes à un standard unique, mais on cherche à susciter et à prendre en compte la diversité des réponses possibles à une question ou à un problème posé* ». La distinction entre *créativité* et *création artistique* repose sur le fait que dans le cadre de la *création artistique* les productions des élèves répondent de multiples façons à un problème posé. Cette *diversité* permet une analyse collective, c'est-à-dire comparative, au regard des enjeux de la question initiale : « *Cette démarche, qui aboutit à une pluralité de réponses, implique que le professeur s'attache à faire effectuer à l'ensemble du groupe une analyse critique qui vise à re-situer les réponses données en fonction de la question ou du problème posé. C'est lors de cette analyse que seront acquis un certain nombre de savoir-faire et de connaissances inhérentes au champ artistique* » (Compléments aux programmes, 6^e-5^e).

Ces passages sur la *créativité* dénoncent ses limites pédagogiques : la *créativité* en elle-même ne repose pas sur un questionnement et ne vise pas la recherche de sens, à ce titre elle n'est pas

facteur d'apprentissage. *A contrario* la notion de *création artistique* implique un questionnement préalable et permet, par la discussion, de donner du sens à la fois aux productions et à la question posée. Ces points, énoncés dans les *Compléments aux programmes* de 6^e et de 5^e – la discussion sur le travail, la réflexion qu'elle permet et son rôle dans la transmission des connaissances du champ artistique –, impliquent des conceptions relatives au temps d'évaluation formative que la didactique des arts plastiques qualifie de *verbalisation*.

En lycée c'est à partir de la pratique que les problèmes sont posés et réfléchis en vue d'un enseignement centré sur l'élève et finalisé par le développement de ses capacités de création : « *le professeur crée des conditions de recherche, il pose un problème – à la fois précis et ouvert – ou formule une question. Cette situation offre à chacun la possibilité d'investir sur son propre projet et d'aboutir à une proposition plastique pertinente et personnalisée. (...) Ce dispositif implique une pratique caractérisée par l'articulation de l'action et de la réflexion et favorise les qualités d'invention, essentielles à toute éducation artistique* » (§ *Présentation*, seconde). À noter qu'il n'est plus question de *créativité* mais d'*invention*.

8.3.5 Stratégie pédagogique et champ artistique contemporain

Le programme du collège conditionne l'acquisition d'une culture artistique à une pédagogie de questionnement. Au collège « Le professeur doit veiller à s'appuyer, dans la mise en œuvre de sa stratégie pédagogique, sur des références au champ artistique contemporain. À partir d'une question qu'il pose ou qu'un élève s'est posé, qu'elle soit d'ordre général ou particulier (support, couleur, démarche singulière d'un artiste), le professeur invitera les élèves à se situer dans le contexte de la création artistique, à la fois par leur production et par la réflexion sur cette production » (Compléments aux programmes, 6^e, 5^e). En terminale, l'élève « a appris à situer sa production par rapport au champ artistique et a acquis des références dans l'art contemporain. L'expression plastique, à ce niveau de classe, implique une articulation entre les moyens, l'instrumentation et les références. C'est au prix de cette articulation que l'élève pourra approcher une démarche artistique (...). Les références que se constituera l'élève joueront le rôle de repères pour une meilleure connaissance du champ artistique et lui permettront de donner sens à son travail » (§ *Expression plastique*, terminale).

8.3.6 Formation sous-jacente d'une didactique propre aux arts plastiques

Problème posé, production de l'élève, divergence et pluralité des réponses, recul critique, inscription dans le contexte de la création, accès à la démarche artistique sont les composantes d'une situation d'enseignement dont l'élaboration et la visée procèdent d'une approche de l'acte artistique et non pas de la plasticité, de la créativité ou de l'analyse des œuvres. Elle ne trouvera sa totale formalisation que dans les programmes des années 1990 cependant, à cette période, elle situe le cours d'arts plastiques très à part des pratiques pédagogiques de la plupart des autres disciplines et lui permet de répondre efficacement à la *pédagogie différenciée*.

Cette situation est l'héritage didactique de la *proposition minimale* née dans les années 1970. La poursuite des expériences et le recul théorique acquis, notamment au cours des recherches en

didactique, ont permis d'élaborer à partir des expériences novatrices de ces années-là, alors dégagées du contexte difficile dans lequel elles ont pu naître (§ 7.2.1. Proposition minimale), le modèle théorique d'un enseignement artistique qui prend son identité sous le nom de « *proposition* ». Praticué en fait localement depuis les années 1970, ce modèle trouve un écho dans les programmes de cette période sans qu'il n'y soit explicitement mentionné.

8.4 Avancée des arts plastiques et rôle de la situation d'atelier

L'avancée est doublement prise en compte par l'institution. Elle l'est du point de vue didactique dans les programmes par la place faite au champ artistique, à la pratique des élèves et à leur articulation qui concourt à de nouvelles stratégies d'enseignement. Mais aussi du point de vue des nouvelles *situations d'atelier* et *d'autonomie*, qui sont officiellement désignées et soumises à la même dynamique : « *ces instructions s'appliquent dans toutes les situations d'enseignement des arts plastiques. Les mêmes exigences prévalent lorsqu'il s'agit d'une classe fonctionnant en autonomie ou d'un atelier d'arts plastiques* » (Collège, 1985).

Cette nouvelle définition des arts plastiques est signalée aux candidats qui préparent les concours par l'enseignement à distance (CNED) : « *La fin des années 70 et les années 80 ont permis, à travers l'expérience acquise, de construire une didactique originale. L'épreuve de « leçon » des trois concours nationaux (agrégation externe et interne, CAPES interne) notamment met en évidence la réalité et la particularité didactique des arts plastiques* »³⁶. On la retrouve dans les rapports de jury des concours de recrutement des enseignants (Agrégation et CAPES). Le rôle formateur que vont jouer ces concours fait d'eux le baromètre sensible de l'avancée disciplinaire dont ils rendent compte :

- « (...) *ce qu'enseignent les Arts plastiques, ce ne sont pas seulement des savoirs et des concepts, mais aussi des procédures (opérations) et des comportements, dans la mesure où les élèves sont incités, par les situations qui leur sont proposées, à cultiver des démarches de type artistique* » (rapport de jury, CAPES externe, 1990) ;
- « *C'est ainsi qu'ils (les enseignants) auront tout intérêt à vérifier leurs connaissances en histoire de l'art, et tout particulièrement concernant les problématiques de l'art contemporain auxquelles se réfère le plus aujourd'hui la pratique des arts plastiques dans la classe* » (rapport de jury, CAPES interne, 08.01.1987).

8.4.1 La situation d'atelier moteur de la réflexion

L'*atelier* en tant que nouvelle structure du collège présente un enjeu important pour l'enseignement des arts plastiques. Son caractère optionnel et les nouvelles exigences institutionnelles, telles que *le projet* et le partenariat avec des intervenants extérieurs – non obligatoire mais fortement conseillé –, sont diversement reçus par les enseignants qui s'interrogent sur leur propre rôle dans ce nouveau dispositif. C'est autour de la *pratique* que se

³⁶ PÉLISSIER Gilbert, « Aperçu de l'évolution depuis 1972 », *Les arts plastiques, tentatives d'approche d'une discipline*, Centre national d'enseignement à distance, Vanves, 1981

jouent les approches, fort différentes, qui nourrissent le débat. En effet les perspectives et les pronostics sur le devenir des ateliers donnent, selon les points de vue et les différentes compréhensions qu'ont les professeurs de la pratique, une place plus ou moins importante à la transmission d'une culture artistique, de techniques, de savoir-faire. Selon certains, une compréhension étroite du terme *atelier* pourrait être prétexte à enseigner les *technologies nouvelles* – infographie, vidéo, etc. – sur le modèle des anciens « métiers » auxquels renvoie le terme *atelier*, c'est-à-dire celui d'un enseignement limité à des manipulations et à des savoir-faire, dans l'illusion que ce seul changement d'outil produira la rénovation attendue. Risque aussi que le terme *pratique* se traduise par « activité », comme le signale Jacques Cohen dans un article intitulé *L'atelier : de l'artisanat à l'art*³⁷ : « (...) *l'atelier n'implique-t-il pas davantage restauration qu'instauration ? Restauration d'une activité artisanale plutôt qu'instauration d'une activité artistique et, à propos de plasticité, retour à une éducation manuelle et technique plutôt qu'avancée vers une éducation artistique ?* ».

Face à ces éventualités, la réflexion didactique se poursuit, cherchant à situer la spécificité d'un enseignement artistique du côté de la démarche de création telle que la pratique permet de la saisir. L'enjeu est d'opposer à une compréhension étroite des arts plastiques – qui serait celle d'un travail sur la forme, élargi à un ensemble de domaines techniques distincts – un concept transversal, *l'artistique*, rendant compte, quel que soit le domaine d'expression, d'un même phénomène : celui de la démarche de création.

8.4.2 L'enseignement des arts plastiques en atelier

- **Fondements**

Contrairement aux cours hebdomadaires, qu'il s'agisse du cours dit *usuel* ou en *situation d'autonomie* (§ 7.2.3, Enseignement en situation d'autonomie), le fonctionnement en *atelier* n'émane pas du choix des enseignants mais des conditions pratiques inédites, offertes par l'institution ; il dépend en premier lieu de la réalisation des conditions prévues, qu'elle résulte ou non de la volonté de l'enseignant. La lettre de l'Inspection générale aux IPR à la rentrée 1983 souligne le caractère déterminant de ces moyens et leurs conséquences sur les activités de *l'atelier* : « *Dans de telles conditions, (trois heures de travail en continuité, un effectif d'élèves concernés inférieur à celui d'une classe de quatrième ou troisième), si les objectifs généraux restent ceux de la discipline dans son ensemble, l'objectif particulier est de produire ce que le cours permet plus difficilement : projets d'envergure, contact élargi avec le monde des arts, actions pluridisciplinaires. Dans leur principe, les objectifs du cours usuel, de l'enseignement en situation d'autonomie, et de l'atelier sont les mêmes, mais les moyens de leur mise en œuvre sont différents* » (Yves Becmeur, Inspecteur Général, lettre adressée aux IPR, 1^{er} septembre 1983).

Ce cadre matériel induit, on le voit, des modalités pratiques – *projets d'envergure, contact élargi avec le monde des arts, actions pluridisciplinaires* – qui s'inscrivent par ailleurs dans une demande d'ouvertures : ouverture au sein de l'établissement par l'interdisciplinarité, l'investissement de

³⁷ COHEN Jacques, « L'atelier : de l'artisanat à l'art », Les Amis de Sèvres n° 120, 1985, p.110

supports et d'espaces collectifs en dehors de la classe et les expositions ; ouverture à l'environnant social par le partenariat, le mécénat, les manifestations externes telles qu'expositions, interventions in situ, films, murs peints, émissions TV, etc. ; ouverture à l'art contemporain par des rencontres avec les artistes et à travers les évènements artistiques.

La différence de fondement entre l'*atelier* et les deux autres situations d'enseignements au collège, *cours usuel* et *autonomie*, est donc d'abord d'ordre politique. À leur création, en 1983 les ateliers constituent « *un élément de rénovation pédagogique et de développement artistique* » (note du 25 juillet 1983, Direction des collèges et de la Mission des enseignements artistiques). Il y va de la promotion de l'enseignement artistique, de sa reconnaissance et cela par un moyen qui est propre à l'art dans le champ social : la visibilité et la mise en valeur de ses productions.

Si la dimension éducative, prioritaire dans l'enseignement en situation d'*autonomie*, et la dimension didactique, prioritaire dans le *cours usuel*, ne sont pas mises en avant, elles sont supposées être impliquées de facto en situation d'*atelier*. De ce point de vue les fondements des trois situations sont les mêmes.

Partant de là, les enseignants sont invités à faire preuve d'initiatives, tant en ce qui concerne la forme de l'enseignement en *atelier* que la mise en œuvre des prescriptions d'ouverture.

- **Aspects didactiques**

En 1988, les ateliers sont définis comme une activité volontaire reposant sur un projet pédagogique et culturel qui s'inscrit dans le prolongement des enseignements obligatoires (note du 3 août 1988). En 1989, les attentes didactiques sont de rendre possibles « *des démarches ambitieuses aboutissant à des productions de qualité en relation avec la production artistique contemporaine* » et, par suite, la *dimension artistique* prend de l'importance pour « *permettre à l'élève d'acquérir des comportements innovants* ». Les situations de *cours usuel* ou d'enseignement en *autonomie* se réclamant de ces mêmes objectifs, ce n'est pas là que se situe la nouveauté. C'est en fait dans les conditions de travail inédites que l'articulation au champ artistique – d'ores et déjà amorcée dans l'enseignement hebdomadaire d'une heure – peut trouver son épanouissement et permettre de parler de rénovation pédagogique.

Contrat didactique particulier

Le cadre donné par l'institution détermine pour l'élève comme pour l'enseignant une place et un contrat didactique spécifiques. Avec ou sans projet précis, l'élève est engagé à titre personnel par l'initiative de son inscription à l'atelier, ce qui marque une différence essentielle avec l'obligation du *cours usuel* ainsi qu'avec le contrat préalable de la situation d'*autonomie* ; le choix optionnel engendre un engagement et donc une responsabilité qui ne se confond pas non plus avec une fréquentation facultative. Sa responsabilisation tout au long du processus de travail a pour conséquence de « *le met(tre) en position de faire et non de répondre* »³⁸ comme il y est amené dans la situation de *cours usuel*, voire d'*autonomie* où, soumis à un contrat préalable, il doit rendre

³⁸ PÉLISSIER Gilbert, Catalogue de l'exposition *Art Collège*, Chapelle Saint Louis de la Salpêtrière, Paris, juin 1987

des comptes. Cet engagement personnel induit « *La responsabilisation de l'élève dans son inscription, dans sa relation au groupe, dans les projets, se poursuit par l'effectuation. (...) Dans l'atelier comme situation d'enseignement, les élèves, qui s'engagent dans un travail choisi par eux, en déterminent le champ, l'objectif, en assurent l'effectuation, sont donc responsables de la production jusque dans son exposition* » (note 22 p.58).

Suivant cette logique, la place de l'élève et son rapport à l'enseignant sont eux-mêmes modifiés. Les programmes et instructions du collège en 1986 précisent que les ateliers « *se caractérisent par un type de relation différent entre professeur et élèves* », celui de la parité. Cette parité se joue dans une relation de collaboration entre élève(s) et enseignant au cours de l'élaboration des projets dont les élèves, individuellement ou en groupe, ont l'initiative. Les projets se fédèrent autour de la pratique et des productions qui sont les préalables sur lesquels l'enseignant va pouvoir inscrire son enseignement, la pratique formant le pivot des trois situations didactiques, *atelier, cours usuel et autonomie*.

- **Méthodologie et stratégie didactique**

Du point de vue de la méthodologie et de la stratégie didactique, il revient à l'enseignant d'exploiter le cadre matériel très favorable – quant à la durée, au nombre d'élèves, à l'espace, aux moyens financiers – pour susciter les projets. Concrètement celui-ci fournit à l'élève, en tenant compte de sa culture, de ses idées et de ses goûts, les matériaux, les outils et la documentation qui vont le stimuler et l'ouvrir davantage au monde de la création artistique, l'objectif étant de l'aider à s'exprimer et à réaliser par et pour lui-même.

L'importance donnée à une relation interpersonnelle crée une situation positive où l'évaluation se fait par la valeur donnée aux productions comme finalisation avec effet de retour sur l'élève, maître d'œuvre ; ainsi à travers les « œuvres » produites, l'élève trouve une occasion de se réaliser en tant que personne. Sa valorisation à travers ses productions, en l'absence de toute évaluation hormis celle du regard des autres, lui fait vivre l'atelier comme un lieu de réussite.

La diffusion des productions par le biais des expositions est un des moyens de confrontation du travail de l'atelier à l'actualité artistique, répondant ainsi à son cahier des charges. Mais elle joue aussi un rôle didactique important : en rendant publiques les productions elle les fait entrer dans un mouvement d'échange des idées et des expériences, essentiel dans le rapport au savoir ne serait-ce qu'en obligeant les élèves à penser et à présenter leur démarche et à la mettre en relation avec le champ artistique.

Les acquisitions

Les acquisitions des élèves ne sont pas directement soumises au programme mais elles restent, par principe, liées aux objectifs généraux de la discipline. Concrètement elles sont fortement dépendantes des projets de l'atelier, individuels et/ou collectifs. Lorsqu'ils sont mono-disciplinaires, ce qui est le plus souvent le cas, les projets s'articulent directement à l'éventail des contenus du champ artistique qui, dès lors, peut être abordé dans sa diversité, en raison de la diversité des projets eux-mêmes.

C'est en fonction de ce sur quoi l'élève aura l'occasion de travailler que l'enseignant devra saisir les opportunités pour faire apprendre. Les premiers besoins étant souvent d'ordre pratique, les contenus enseignés portent souvent, sans s'y limiter, sur les moyens de production. En effet la production des élèves de l'atelier, ayant vocation à être montrée, exige une maîtrise qui amène l'enseignant à prévenir ou lever des difficultés d'ordre technique lorsqu'elles apparaissent. Mais il ne s'agit pas là d'un enseignement *ex cathedra* prenant valeur en soi ; en fait, pour l'élève ces apports passent au second plan par rapport à ce qu'il cherche à réaliser.

Bien plus que dans les autres situations, en raison de l'indépendance de l'élève et du cadre concret – temps, espace, matériel, effectif restreint –, c'est le travail sur les comportements comme contenus qui se joue dans la situation d'atelier. Comportements de toute nature, notamment ceux que mobilise la démarche de projet, mais surtout comportements et attitudes relevant des démarches artistiques : c'est en acteur que l'élève est amené à aborder le champ artistique et à nouer avec ce dernier une relation directe. Entièrement centrée sur la pratique, elle-même orientée par un projet de réalisation en relation avec l'art, l'ambition de l'atelier est de permettre à l'élève de construire des attitudes innovantes, des représentations positives et ouvertes sur la création artistique ainsi que la compréhension de la démarche artistique. Les élèves confrontés à des pratiques diversifiées et aux œuvres d'art s'approprient de manière personnelle les procédures et les problématiques artistiques.

- **Les effets**

Le rapport de recherche *Situation d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^e. Pratiques et effets* (note 22) souligne les retombées de l'enseignement en situation d'atelier sur le terrain : « L'atelier est le lieu qui a déclenché chez les enseignants des attitudes innovantes accompagnées d'une réflexion. Il leur a permis de conscientiser leurs pratiques didactiques avec effet de retour sur les autres situations. La discipline y a gagné l'affirmation symbolique de sa place au collège, l'ouverture de son champ de référence vers l'art contemporain et la prise en compte comme contenus d'enseignement des comportements et attitudes relevant de démarches artistiques ».

8.5 1986 et 1989 : création du CAPES interne et de l'agrégation interne d'arts plastiques

Deux nouveaux concours de recrutement, le CAPES interne en 1986 et l'agrégation interne en 1989, s'ajoutent aux concours externes existants. Ils s'adressent principalement à des candidats non titulaires qui enseignent déjà dans leur discipline ; c'est, pour ces personnels, une incitation à s'engager dans une démarche de formation continue. La préparation à l'agrégation interne offre notamment aux professeurs déjà certifiés l'occasion d'une mise à jour de leurs connaissances disciplinaires ainsi qu'une actualisation de leur métier et de leur pratique artistique.

Contrairement aux concours externes, les épreuves pédagogiques sont présentes dès l'admissibilité. Elles impliquent de la part du candidat un recul critique sur ses expériences professionnelles et un approfondissement de l'analyse des programmes du collège pour le

CAPES et du lycée pour l'agrégation. Autre différence avec les concours externes, les épreuves portant sur le champ artistique ne sont pas, dans un premier temps, encadrées par un programme limitatif ; elles font appel à des problématiques artistiques transversales, ce qui requiert de la part du candidat une capacité de réflexion et des connaissances complexifiées s'étendant à toutes les périodes de l'histoire de l'art. Dans la première version de ces concours internes, l'admission de l'agrégation inclut une épreuve plastique alors que le CAPES ne comporte que des épreuves théoriques.

Les épreuves des nouveaux concours sont ainsi réparties :

Capès interne (Annexe 17. 1986-1987, Création du CAPES interne d'arts plastiques)

Épreuves écrites d'admissibilité

- le candidat « (...) *conçoit une situation d'apprentissage, en prévoit le dispositif, son développement ainsi qu'une évaluation* » ; niveau collègue (5 h) ;
- *composition pouvant prendre la forme de réponse à un questionnaire et permettant de juger des connaissances des candidats (...)* (5 h).

Épreuves orales d'admission

- *analyse comparative de documents sous forme d'un commentaire, accompagné obligatoirement de croquis ou schémas au tableau (...)* (préparation 1 h, épreuve 1 h)
- *leçon destinée à une classe de collègue* (préparation 3 h, exposé 30 mn, entretien 30 mn).

Agrégation interne (Annexe 18. 1988-1989, Création de l'agrégation interne d'arts plastiques)

Épreuves écrites d'admissibilité

- *à partir d'une proposition pouvant comporter des documents, le candidat conçoit une séquence pédagogique destinée à des élèves du second cycle ; il en prévoit le dispositif et le développement ainsi qu'une évaluation et les prolongements éventuels* (6 h) ;
- *plusieurs questions distinctes relatives aux arts plastiques portant sur des créateurs, des créations, des manifestations, des problématiques ou des techniques (...)* (5 h).

Épreuves orales d'admission

- réalisation d'une production personnelle (8 h) suivie d'une discussion avec le jury (30 mn)
- leçon à l'intention d'élèves du second cycle, suivie d'un entretien avec le jury pouvant faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat (préparation 4 h, leçon 30 mn, entretien 45 mn).

9 Années 1990, avancées institutionnelles et disciplinaires

9.1 Décisions institutionnelles

En 1986 la création simultanée de deux structures – une *Mission de réflexion et de proposition sur les enseignements artistiques* au ministère de l'Éducation nationale et une *Délégation aux*

enseignements et aux formations au ministère de la Culture – annonce de nouvelles perspectives de partenariat. À l'Éducation nationale, le travail de la *Mission de réflexion et de proposition sur les enseignements artistiques* dite Commission Landowski, du nom de son président, débouche sur un fait marquant, une loi sur les enseignements artistiques.

9.1.1 1988, loi Landowski : l'éducation artistique n'est plus l'affaire du seul ministère de l'Éducation nationale

Le *Haut comité des enseignements artistiques*, dont Marcel Landowski est vice-président, composé de 25 membres dont huit seulement ont « *des responsabilités dans le domaine de l'éducation* », rédige la *loi 6 janvier 1988* qui définit les grandes lignes d'une politique de développement des enseignements artistiques :

- les enseignements artistiques sont une composante indispensable de la formation générale ;
- tous les jeunes, à l'école et au collège, sont assurés de recevoir une éducation artistique dans les disciplines fondamentales, arts plastiques et éducation musicale ;
- l'élargissement du champ des disciplines artistiques enseignées dans et hors du système scolaire est confirmé dans le cadre d'un système d'options : en collège, diversification des *Ateliers de pratique artistique* et de *Classes culturelles* ; au lycée, création de nouvelles options de la filière lettres-arts ;
- l'école s'ouvre aux réalités contemporaines dans les domaines artistiques et culturels, grâce à l'action culturelle en milieu scolaire (*Projets d'action éducative, PAE*) ;
- le rapprochement avec le monde culturel, par le biais des intervenants extérieurs, fait l'objet d'une volonté déterminée ;
- en cas de partenariat, l'autorité des enseignants titulaires dans leur classe est maintenue et les intervenants devront justifier d'une vraie compétence professionnelle en matière artistique.

Ce texte légalise l'intervention en milieu scolaire de personnalités « manifestant une compétence professionnelle » dans les domaines de la création et de l'expression artistique, de l'histoire de l'art et de la conservation du patrimoine. Reste qu'il appartient aux échelons académique et/ou local de décider de « la compétence professionnelle » de ces partenaires, les modalités de leur recrutement et de leur évaluation n'étant pas précisées. Le vide quant à la validation institutionnelle de ce personnel n'est pas sans rappeler que l'enseignement artistique a déjà été confronté à ce problème (§ 4.2.2, Commission Guillaume et programmes de 1880).

La loi confirme et fixe l'évolution des enseignements artistiques depuis la rénovation des collèges (1977-1985), notamment en ce qui concerne le partage des responsabilités avec d'autres instances dont la première est, depuis 1983, le ministère de la Culture. La vocation éducative autant que culturelle des enseignements artistiques s'accroît.

- **Mesures d'application**

Pendant cette période les mesures d'application de la loi se multiplient :

1987 :

- élargissement des *Classes culturelles* au second degré ;
- première *Semaine des arts* : « organisée au cours du dernier trimestre de l'année scolaire, la *Semaine des Arts* est l'occasion de mieux faire connaître et de valoriser la diversité de l'éducation artistique menée dans les écoles, les collèges et les lycées » (BO du 25.02.1993) ;

1988 -1989 :

- au lycée, deux domaines déjà pratiqués en atelier deviennent disciplines à part entière, par l'ouverture en 1988, en série littéraire, de l'option *cinéma audiovisuel* et en 1989 de l'option *théâtre expression dramatique* ; ces nouvelles disciplines sont dépendantes d'un partenariat culturel. Avec les *arts plastiques* et la *musique*, ce sont désormais, quatre disciplines qui sont proposées en second cycle et évaluées au baccalauréat ;

1989 :

- le développement du partenariat entre l'Éducation nationale et son environnement économique et social est réaffirmé par la *Loi d'orientation du 10 juillet 1989* dont il sera question plus loin.
- lancement de l'opération *Collège au cinéma* : le ministère de la culture diffuse 25 films à tarif réduit dans les départements et les zones dépourvus de salles de cinéma.

Ces mesures, qui n'impliquent pas seulement l'enseignement artistique, rappellent que la volonté politique d'ouverture de l'École vise des finalités d'ordre socio-éducatif, socio-culturel et socio-économique qui incluent et dépassent le domaine artistique. Si ce dernier se trouve en première ligne de cette évolution c'est peut-être qu'étant, aux yeux du public, moins porteur d'enjeux de réussite scolaire que les autres domaines, il cristallise moins les résistances des protagonistes de l'École envers les changements. Ses enjeux seraient plus perçus comme relevant du bien-être de la personne et de ses loisirs, avec lesquels se confond parfois le domaine culturel.

Ateliers de pratique artistique : diversification et déplacements

En collège les ateliers, dits désormais de « pratique artistique », dans lesquels sont intégrés les ateliers de musique et d'arts plastiques créés depuis 1983, multiplient leurs domaines : cinéma audiovisuel, infographie, arts appliqués, théâtre expression dramatique en 1987, architecture, photographie et danse en 1988/1989, arts du cirque, écriture et patrimoine en 1990 puis paysage en 1992. La structure horaire reste la même, elle est de trois heures hebdomadaires consécutives (deux heures pour l'éducation musicale). Mais l'obligation de partenariat s'accroît : en 1988, les ateliers sont soumis à un cahier des charges qui précise leur fonctionnement et notamment les modalités de partenariat avec les intervenants extérieurs. Seuls les ateliers d'arts plastiques et de musique, qui restent sous la responsabilité des enseignants de leur discipline, ne sont pas soumis au préalable d'une collaboration avec un intervenant extérieur.

L'extension des ateliers à une pluralité de domaines d'expression entraîne un glissement de la notion : en effet, de lieu pédagogique qu'il était, l'atelier devient lieu culturel. Il se spécifie comme « lieu original de formation qui se situe entre l'enseignement artistique assuré dans le cours et les activités relevant du projet d'action éducative (PAE) » (Note du 18 mai 1989). La diversification

des ateliers et l'intervention de partenaires culturels font revivre l'ambiguïté dont ce terme était initialement porteur, partagé entre ambition artistique et simple activité de production. Bien que confié au professeur d'arts plastiques, on ne peut plus le décrire seulement comme situation d'enseignement, il est le lieu privilégié du partenariat et « constitue l'un des points forts du volet artistique et culturel du projet de l'établissement » (Note de service du 18 mai 1989).

1991-1993, culture et éducation se rapprochent

1991 :

- les deux ministères, Éducation nationale et Culture, en la personne des Ministres Lionel Jospin et Jack Lang, réaffirment leur collaboration en faveur des enseignements et des pratiques artistiques en milieu scolaire ;

1992 :

- fusion, jusqu'en 1993, des deux ministères Éducation nationale et Culture (Jack Lang ministre);
- création des Plans locaux d'éducation artistique (PELA) et mise en place des premiers jumelages entre un établissement scolaire et un établissement culturel, afin de développer les actions de partenariat telles que : ateliers, PAE, exposition, conférence, chorale, etc. ;

1993 :

- Plan en faveur des enseignements artistiques qui « scelle le lien entre éducation et culture ». Il s'agit tout d'abord d'assurer l'enseignement obligatoire, mais surtout de multiplier les formations complémentaires ayant fait leurs preuves depuis une dizaine d'années : ateliers de pratiques artistiques (environ 2500 à cette date tous domaines confondus), classes culturelles, classes à horaire aménagé, jumelage entre établissements et institutions culturelles, actions financées en partenariat avec les collectivités locales, etc. ;
- ouverture en 1993 d'une cinquième option artistique, l'histoire des arts, en série littéraire du second cycle (BO n°41, 02.12.1993).

1993-1995, extension du partenariat

Lors du changement de gouvernement, au moment de la deuxième cohabitation, les deux ministères de la Culture et de l'Éducation nationale retrouvent, en mars 1993, leur indépendance mais les actions de collaboration se poursuivent et s'étendent à de nouveaux partenaires :

1993 :

- signature d'un protocole interministériel : « Quatre ministres de l'éducation nationale, de la culture et de la francophonie, de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la jeunesse et des sports, ont signé le 17 novembre un protocole d'accord relatif aux enseignements artistiques. Décidés à leur donner un "nouvel élan", les quatre "parrains", entendent, tout d'abord, faire appliquer la loi du 6 janvier 1988, votée sous la première cohabitation, afin d'assurer à chaque élève la formation obligatoire en arts plastiques et en musique au collège (une heure hebdomadaire pour chaque discipline) » (Le Monde 21.11.1993). Cette collaboration débouche sur un partenariat avec les régions : une mission interministérielle pour le développement de l'éducation artistique est chargée de sélectionner à titre

expérimental des départements-sites expérimentaux et de mettre en place des plans de sites pour développer l'éducation artistique aussi bien dans le temps scolaire que dans le temps libre des élèves ;

1994 :

- en juin : sélection de 13 sites expérimentaux pour le développement de l'éducation artistique ;
- Rencontre avec l'œuvre d'art : un établissement choisit une œuvre d'art et en fait une étude approfondie sous ses divers aspects, y compris sociologique ou historique ;

1995 :

- le 28 mars, nouveau protocole d'accord cette fois entre le Ministère de l'Éducation nationale, l'Académie des Inscriptions et belles lettres, l'Académie des Beaux-arts et l'Académie des Sciences sociales et politiques. Ce protocole est « relatif à la création d'un Service des Actions Pédagogiques commun comparable à la cellule de communication pédagogique existant à l'Académie des Sciences depuis 1993. La mission de ce service sera de jouer un rôle d'interface entre les savoirs que représentent ces compagnies et le monde enseignant, d'engager des actions permettant de faire partager les richesses des prestigieuses académies tant sur le plan des savoirs que des documents précieux qu'elles détiennent dans leurs archives ou les musées qu'elles gèrent. (...) Le projet met en valeur l'interdisciplinarité, une des préoccupations majeures exprimée par François Bayrou dans le nouveau contrat pour l'école ».

9.2 Modalités des réformes scolaires

Les difficultés chroniques à gérer l'hétérogénéité des élèves et à faire face à l'échec scolaire, aggravées par l'accès d'un nombre croissant d'élèves au lycée et à l'université, sont à l'origine de réformes successives touchant les structures et les programmes de l'ensemble du système, de la maternelle à l'université. Cette période se caractérise par une plus grande prise en compte du terrain : les Ministres de l'Éducation nationale successifs – Lionel Jospin en 1988, Jack Lang en 92, François Bayrou en 1993, Claude Allègre en 1997 – mettent en place des consultations nationales et engagent les enseignants à donner des avis sur le système éducatif et sur les programmes.

9.2.1 La loi d'orientation du 10 juillet 1989

Tout au long des années 1990, malgré les changements de gouvernements et de ministres, une certaine continuité des réformes est maintenue dans la mesure où toutes s'appuient sur le projet global déterminé par la *Loi d'orientation* du 10 juillet 1989 (BO n°4, 31.08.1989). Cette loi définit les grands axes de la politique éducative autour de deux objectifs prioritaires : réorganiser le service public de l'Éducation nationale en tenant compte de la situation et de l'avis du terrain et diversifier les voies de formation afin de conduire le maximum d'élèves d'une classe d'âge au baccalauréat. D'autre part, la loi donne plus d'autonomie aux établissements par le biais du *projet d'établissement* qui leur permet de prendre des initiatives. Enfin, les anciennes structures de formation des enseignants, c'est-à-dire les Écoles normales d'instituteurs (ENI) pour le premier

degré et les Centres pédagogiques régionaux (CPR) pour le second degré, sont remplacées par une seule structure : les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). C'est désormais l'université qui assure la formation des enseignants pour les trois cycles scolaires, École, Collège et Lycée.

- **Conseil national des programmes et Groupes techniques disciplinaires**

La loi d'orientation de 1989 s'accompagne de la création de structures ministérielles ayant pour mission des réformes. Est notamment créé par Lionel Jospin en 1990 le *Conseil national des programmes* (CNP) chargé de leur l'élaboration. La conception des programmes, qui relevait précédemment de la tutelle de l'Inspection générale, dépend désormais directement du ministère.

Le *Conseil national des programmes* est composé d'universitaires et de scientifiques. Cet organisme consultatif est une structure indépendante, placée auprès du ministre pour y jouer un rôle de conseil, d'expertise et de coordination. La commande du ministre est d'engager une réflexion destinée à *préciser les savoirs essentiels* et à *étudier l'organisation des champs disciplinaires* afin de rendre les programmes plus cohérents, plus clairs et recentrés sur l'essentiel. Parallèlement sont instaurés en 1992 des *Groupes techniques disciplinaires* (GTD) composés d'universitaires, d'enseignants de terrain et de représentants des corps de l'Inspection régionale et générale. Ces groupes élaborent et soumettent les programmes au CNP.

Une *consultation nationale* est organisée auprès des enseignants qui sont invités à donner leur avis sur les avant-projets des programmes.

- **1992 : Charte des Programmes**

Le CNP rédige en 1992 une Charte des programmes qui « définit ce que doivent être désormais les procédures et le cadre d'élaboration de tous les programmes relevant du ministère de l'Éducation nationale ». Elle répond au « souci d'introduire les cohérences nécessaires à la réalisation des finalités du système éducatif, telles qu'elles sont définies dans la loi d'orientation : mener 100 % d'une classe d'âge à une qualification et, pour cela, centrer les démarches du système éducatif sur l'élève (...). Elle repose sur l'idée que les programmes sont les outils qui traduisent en termes de contenus disciplinaires les objectifs généraux ». La notion de champs disciplinaires élargis implique l'interdépendance des disciplines entre elles : « le programme de chaque discipline prend en compte le fait qu'aucune discipline n'existe de façon autonome mais que chacune s'inscrit dans un champ disciplinaire plus vaste ».

- **1994 : Nouveau contrat pour l'école**

À son tour, François Bayrou propose une *Concertation nationale* qui débouche sur *Le nouveau contrat pour l'école* (BO n°30. 28.07.1994). Ce contrat définit des priorités concernant tous les niveaux et concrétise les grands axes de la loi d'orientation : « *Les mesures décidées après la concertation nationale ont pour objectif principal de lutter contre l'échec scolaire : repérer les difficultés de l'enfant dès le début de sa scolarisation et leur apporter une réponse précoce, juste et adaptée. Quatre clés ouvrent les portes de la réussite ; la langue, la méthode, les activités extra-scolaires, l'adhésion de la famille à l'école* ». L'autonomie des établissements et le rôle des

partenaires de l'école continuent de s'amplifier : « *une nouvelle politique de gestion : faire confiance au terrain (...). Toutes les décisions qui engagent l'avenir de l'Éducation nationale doivent être concertées avec les personnes et avec les partenaires* ».

9.2.2 1992-1995 : rénovation des lycées

Inscrite dans le cadre de la *Loi d'orientation*, la réforme des lycées répond aux difficultés à faire face à l'afflux et l'hétérogénéité des élèves, aux conséquences des filières sélectives et à l'échec scolaire en 2nd. Mise en place en 2nd à la rentrée scolaire 1992, la réforme porte sur des changements d'ordre structurel, pédagogique et disciplinaire :

- Au niveau structurel, cela se traduit par une modification des filières qui sont regroupées en trois voies : *professionnelle*, *technologique* et *générale*. Cette dernière se divise en trois séries *Littéraire* (L), dont la série *Lettres art*, ex A3), *Économique et Sociale* (ES) et *Scientifique* (S). Parallèlement, les trois années du lycée se divisent en deux cycles : un *cycle de détermination* en 2nd permettant aux élèves de différer leur orientation et un *cycle terminal* (1^{ère} et terminale) qui offre le choix des séries et des dominantes modulées par les options. D'autre part en lycée, aux quatre disciplines artistiques de l'option facultative (dans les voies générale et technologique) et de l'option obligatoire en voie générale (*arts plastiques*, *éducation musicale*, *cinéma audiovisuel*, *théâtre-expression dramatique*), s'ajoutent *l'histoire des arts* en 1993, puis la *danse* en 1999.

En 1995, le taux de réussite d'une classe d'âge au baccalauréat est de 62,7% (37,2 % en voie générale, 17,6% en voie technologique et 7,9% en voie professionnelle). Il est de 62,8% en 2000 (32,9 %; 18,5% ; 11,4%). En un demi-siècle, de 1950 à 2000, le pourcentage d'élèves accédant au baccalauréat de la voie générale est passé de 4% à 33%.

- Au niveau pédagogique la réforme vise un rééquilibrage des voies et des séries. Elle répond aux problèmes d'hétérogénéité en instaurant des cadres de soutien ;

- Au niveau disciplinaire, de nouveaux programmes sont mis en place en 1994. Les modalités d'évaluation ne correspondent plus à une discipline désormais axée sur *la pratique et l'artistique*, des modifications sont apportées aux épreuves des deux options du baccalauréat.

- **Les options d'arts plastiques au lycée**

- **L'option obligatoire de la série littéraire** peut se préparer dès la 2nd de détermination (3 heures hebdomadaires) ou à partir de la 1^{ère}, uniquement en voie littéraire (dite *Lettres arts*) à raison de 4 heures par semaine ; la gestion du temps revient « *à l'initiative du professeur, entre pratique et culture artistiques avec la souplesse nécessaire afin de répondre aux exigences du programme et à la diversité des situations* » (§ *Modalités*, lycée). L'option est régie par les programmes parus dans le *BO* n°11, 01.09.1994. Afin de répondre aux exigences de ces programmes, les modalités de validation aux épreuves du baccalauréat changent à partir de la session 1998. Elles comportent désormais une épreuve écrite de *culture artistique* de 2 heures et une épreuve de *pratique artistique* de 5 heures (*BO* n°30, 04.09.1997) (Annexe 20.4. 1997, Définition de l'épreuve de la série littéraire du baccalauréat).

- L'épreuve écrite de culture artistique est composée de trois questions, l'une imposée et deux aux choix ; la question imposée est *une analyse d'œuvre(s)* portant uniquement sur des documents

référencés ; pour la deuxième question « *le candidat a le choix entre deux voies de réflexion, l'une renvoyant au programme de culture artistique de la classe terminale (la mise en question des catégories traditionnelles, l'auto-référenciation de l'œuvre ; les nouvelles attitudes artistiques ; la relation à l'environnement naturel, social, culturel ; la négation de l'institution de l'art), l'autre renvoyant aux questions abordées en terminale (l'autonomie de l'œuvre ; le composite ; le non-fini, l'inachevé, le fragmentaire, l'image, l'objet)* ». Les attentes sont précisées : « *Dans le cadre de cette épreuve, le candidat doit mettre en évidence les connaissances acquises (références concernant les œuvres, les artistes, les mouvements artistiques ; repères historiques et théoriques ; maîtrise du vocabulaire du domaine artistique) ainsi que les capacités d'analyse, de mobilisation et l'organisation des connaissances, la capacité à conduire un raisonnement, à synthétiser et à élaborer une question ainsi que la capacité à communiquer par écrit* ».

- **Épreuve de pratique artistique** : sur un format maximum demi-grand aigle (75 x 52,5 cm), « *Le candidat a le choix entre deux sujets. À partir du sujet choisi, il doit produire une réponse en mobilisant connaissances et compétences dans une production plastique. Le premier sujet donne lieu à une réalisation bidimensionnelle. À partir d'un document (ou de plusieurs documents) le candidat réalise une réponse plastique qui prend en compte à la fois le(s) document(s) et les demandes formulées par le sujet. Le deuxième sujet qui peut également comporter un ou des documents offre la possibilité d'élaborer et de présenter graphiquement, picturalement et avec quelques indications écrites, un projet permettant de rendre compte de démarches ou de réalisation(s) en volume et dans l'espace, ou d'événement(s)* ». Cette possibilité de projet permet aux élèves d'envisager dans leurs réponses des solutions d'envergure spatiales, temporelles, matériologiques, performatives, etc., cohérentes avec un enseignement qui s'étend désormais à toutes les formes d'expression du champ artistique contemporain mais dont la réalisation ne serait pas possible dans les conditions de l'épreuve : « *En donnant au candidat l'opportunité de présenter soit une réalisation bidimensionnelle soit le projet d'une réalisation tridimensionnelle, l'épreuve plastique lui permet de situer sa réponse dans le champ des pratiques contemporaines et de prendre en compte les démarches artistiques vivantes* ». Cette épreuve se caractérise par une interaction entre pratique artistique et culture artistique : « *Dans le cadre de cette épreuve, quel que soit le sujet choisi, le candidat doit mettre en évidence sa capacité à produire plastiquement en allant au-delà de la conception d'un exercice, à maîtriser les moyens qu'il choisit dans leur(s) relation(s) avec le projet qu'il s'est fixé ou dans la réponse au sujet, à conduire une démarche et à réinvestir les données prises dans le champ artistique. Il met en évidence les connaissances acquises, références et questions* » (BO n°30, 04.09.1997).

- **L'option facultative** de 3 heures hebdomadaires, accessible à toutes les sections des voies générales et technologiques, est régie par les mêmes programmes que ceux de l'option obligatoire. À partir de la session de 1998, *l'option arts*, déclinée en cinq domaines – *arts plastiques, cinéma et audiovisuel, histoire des arts, musique, théâtre et expression dramatique* –, ne comporte pas de programme spécifique (sauf en option *musique*) : « *Ses objectifs rejoignent ceux de l'enseignement obligatoire de la série littéraire dans chacun des domaines concernés ; la différence entre ces deux ordres d'enseignement s'opère au niveau des méthodes et des supports*

de travail. L'option s'appuie sur une pédagogie du projet. Le projet est défini en fonction des contextes propres à chaque discipline. Il tient compte du niveau et des aspirations de l'élève. (...) Ce projet est annuel. Il est fondé sur la pratique. Il se concrétise dans le dossier du travail de l'élève qui témoigne du parcours du groupe et de son investissement personnel » (BO n°9, 27.02.1997).

Les modalités de validation au baccalauréat de l'option facultative tiennent compte des programmes de 1994 et sont, comme celles de l'option obligatoire, largement modifiées : à l'épreuve unique et commune antérieure (où l'élève répondait plastiquement à un des deux sujets proposés), se substitue une épreuve orale individuelle de 30 minutes (10 minutes d'exposé et 20 minutes d'entretien) prenant appui sur la présentation d'un dossier de productions plastiques réalisées dans l'année par l'élève. « *Le candidat choisit pour constituer son dossier les travaux qu'il juge utiles à la démonstration de sa démarche ; compte tenu du temps imparti à cette épreuve il limite son choix à une douzaine de planches ou de pièces au maximum* ». L'épreuve permet d'évaluer les connaissances disciplinaires et culturelles du candidat, sa capacité à élaborer et conduire un projet personnel et à produire plastiquement ainsi que « *sa capacité à parler de son travail et à l'analyser d'un point de vue critique. En donnant au candidat l'opportunité de présenter un dossier, l'épreuve facultative lui permet de faire la démonstration de sa démarche et de la situer par rapport aux pratiques contemporaines ; le dossier témoigne donc du projet personnel du candidat développé dans le cadre de l'enseignement optionnel* » (BO n°30, 04.09.1997) (Annexe 20.3. 1997, Définition de l'épreuve facultative du baccalauréat).

9.2.3 1996-1999 : réforme du collège

Identifié comme « *maillon faible* » du système éducatif, selon le ministre François Bayrou, le collège acquiert une fonction déterminante comme passage obligé pour tous les élèves : il « *n'est plus le lieu où peut s'achever la formation initiale : il constitue désormais une étape décisive qui prépare les élèves à la diversité des voies de poursuite d'études et de formation* » (BO n°19, 11.05.1995). Les difficultés de l'enseignement au collège sont nombreuses : programmes chargés, hétérogénéité du niveau des élèves, échec scolaire, difficultés sociales des familles, violence dans certaines zones et malaise des enseignants. « *Compte tenu de cette évolution, le Nouveau contrat pour l'école a engagé une rénovation qui vise à assurer la diversité nécessaire des approches pédagogiques au sein d'un collège dont les missions sont clairement définies :*

- *dispenser à tous les élèves une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune ;*
- *préparer tous les élèves aux voies de formation offertes à l'issue de la troisième, en mettant en œuvre les approches pédagogiques diversifiées appropriées » (BO n°20, 16.05.1996).*

Ce projet débouche sur des changements de structure et sur de nouveaux programmes à la rentrée 1996. Aux deux cycles précédents (*observation* en 6^e - 5^e et *orientation* en 4^e - 3^e) se substituent trois cycles :

- *un cycle d'adaptation en 6^e* qui constitue une phase de transition avec l'école primaire et vise à assurer la maîtrise des langages ;

- un cycle central en 5^e et 4^e où des plages horaires souples permettent, en plus des horaires obligatoires, d'instaurer des « *parcours diversifiés visant les objectifs du cycle central à travers des apprentissages relevant d'une ou de plusieurs disciplines* » (...) « *fondés sur les centres d'intérêt et les aptitudes des élèves* ». « *Il s'agit d'apprendre autrement, à l'occasion d'activités motivantes et valorisantes, ce qui s'inscrit au cœur des finalités essentielles du collège* ». L'enseignement des arts plastiques est fréquemment impliqué dans ces *parcours diversifiés*. En 5^e est introduite *l'éducation à l'orientation* ;
- un cycle d'orientation en 3^e permet à l'élève de préciser son projet de formation sans pour autant déterminer son orientation (BO n°10, 06.03.1997) ; une option technologique, pouvant remplacer la seconde langue obligatoire pour tous, est réintroduite à raison de 3 heures hebdomadaires.

Dans le cadre de ces changements de structure, une gestion pédagogique assouplie doit permettre aux établissements de faire face aux besoins spécifiques des élèves et aux sollicitations locales. Les dispositifs de consolidation (*études dirigées, dispositif d'aide et de soutien, parcours diversifiés*) et l'aménagement de certains horaires sont laissés à l'initiative des établissements. C'est à ces derniers que revient, en fonction du contexte, de déterminer dans le cadre obligatoire d'un *projet d'établissement* des priorités éducatives et/ou culturelles.

9.3 Programmes du collège et du lycée de 1994-1999

L'entrée en vigueur des programmes s'échelonne sur cinq ans, d'abord ceux du lycée en 1994, ceux de l'école primaire en 1996 puis ceux du collège : en 1997 le cycle d'observation (6^e), en 1998 le cycle central (5^e, 4^e) et en 1999 le cycle d'orientation (3^e). Les programmes du collège sont développés dans des *documents d'accompagnement* destinés aux enseignants.

Malgré une inversion chronologique de leur rédaction – lycée puis collège – la logique de leur conception conduit à les présenter simultanément. Pour respecter la structure de ces textes et la complexité de leur contenu, ils seront analysés selon trois grandes entrées qui permettent d'en comprendre les enjeux : conceptions, contenus et stratégies didactiques.

L'intégralité des programmes et documents d'accompagnement du collège et les programmes du lycée sont présentés en annexe (Annexe 20. 1994-1997, Programme du lycée et Annexe 21. 1996-1999, Programme du collège).

9.3.1 Des principes et des choix

Les citations suivantes proviennent des *programmes* du lycée et des *programmes* et *documents d'accompagnement* du collège ; dans ce dernier cas la source est signalée par la mention « *Accompagnement* ».

- **Plus qu'un programme, un curriculum**

Ces textes marquent une étape importante pour l'histoire de l'enseignement artistique au sein de l'enseignement général dans la mesure où ils actent la rénovation des arts plastiques à travers ses dimensions non seulement didactique et pédagogique mais aussi ses dimensions,

conceptuelle, axiologique et sociale. Ils dressent un projet cohérent qui se fonde sur la spécificité artistique de cet enseignement, c'est-à-dire ses références, ses finalités, ses contenus, ses méthodes, et qui tient compte de la réalité du public et de l'espace scolaire. Plus qu'un programme, l'ensemble de ces textes constitue un curriculum complet pour l'enseignement des arts plastiques dans le sens de la définition qu'en donne le ministère de l'Éducation nationale : « *Le curriculum est un ensemble plus large que les programmes d'enseignement (incluant objectifs de formation, contenus d'enseignement, mise en œuvre, évaluation...), qui se caractérise par :*

- *un souci de cohérence interne entre les différents niveaux ou les disciplines ;*
- *un souci de cohérence externe avec l'ensemble des fonctions éducatives : finalités générales, évaluation, manuels, examens, etc. ;*
- *la prise en compte de la réalité de la mise en œuvre dans les écoles et des apprentissages effectifs des élèves.*

Le curriculum s'intéresse donc à la totalité et à la réalité du cursus de l'élève sur l'ensemble des années de scolarité ainsi que sur l'ensemble des enseignements qu'il est appelé à suivre. Il offre souvent matière à un travail local, à des négociations, qui sont autant de possibilités pour que les acteurs s'en saisissent »³⁹.

À ce titre ces programmes offrent aux arts plastiques un outil de travail exhaustif d'autant plus indispensable en l'absence de manuel scolaire disciplinaire validé par l'Institution.

- **Prise en compte d'une discipline vivante et de ses spécificités**

L'ensemble des textes du lycée puis du collège respecte *la Charte des programmes*, notamment envers la hiérarchisation des connaissances, mais il « *s'en distingue sur un point lié à la nature même de la discipline qui se fonde sur la pratique. En Arts plastiques, le progrès de l'élève est lié à une progression par approfondissement permanent. En ce sens il serait arbitraire d'établir une "liste de compétences visées par niveaux" » (§ Introduction, lycée).*

Cette exception signale une identité propre aux arts plastiques et la volonté d'en affirmer la spécificité : « *Refondre les programmes offre aux arts plastiques l'occasion de conduire une réflexion sur l'état de la discipline aujourd'hui, sur les "finalités de la formation des élèves et sur les critères qui président à la sélection des savoirs" » (document d'étape 18.07.1993).* Dans cette perspective est signifié le rôle moteur des enseignants dans l'évolution pédagogique : « *Outre les structures institutionnelles et les finalités, la diversité des élèves et leurs motivations, le programme du lycée doit tenir compte de l'avancée de la réflexion dans la discipline telle qu'elle est enseignée aujourd'hui » (Directeur des Lycées et Collèges, BO n°48, 12.1995).* « *Les choix opérés lors de l'élaboration du programme ont été faits en fonction de l'avancée même de la discipline tant du point de vue des connaissances que du point de vue des pratiques pédagogiques » (Accompagnement, cycle central).* Cette reconnaissance des enseignants permet d'attirer leur attention sur leurs responsabilités à l'égard de l'institution, des élèves et de leur

³⁹ Éducation nationale, Concertation sur la refondation de l'école de la République, *Les programmes d'enseignement et leur élaboration : éléments de comparaison internationale*, archives 2012

métier. En même temps il s'agit de faire accepter par l'institution les modes d'apprentissages fondés sur la pratique, propres aux arts plastiques, particularité qui pose les limites de leur assimilation au fonctionnement assigné à l'ensemble des disciplines. De plus il est tenu compte des enseignants et surtout des élèves à partir desquels sont élaborés ces programmes : « *cette complémentarité entre le travail des experts et la consultation des enseignants nous a permis d'aboutir à des textes (...) qui nous paraissent avant tout répondre aux besoins des praticiens et des élèves* » (BO n°48, 12.1995).

- **Des choix adaptés au développement de l'élève**

La nature et l'étendue des savoirs afférents à l'art d'une part, leur transmission par la pratique et les différences dans le développement et les rythmes de chaque élève d'autre part sont autant de variables justifiant un *apprentissage par approfondissement* plutôt que l'acquisition d'une « *liste de compétences visées par niveaux* ». Ce processus par *approfondissement* permet de s'adapter aux besoins de l'élève, de tenir compte de ses centres d'intérêt, de ses connaissances et de respecter les écarts de maturité propre à chaque cycle et entre individu. La volonté de centrer le programme sur l'élève s'étend notamment à l'exploitation didactique des modes d'expression qui lui sont familiers, c'est ainsi qu'en 6^e, par exemple, le programme aborde les contenus par le biais de l'intérêt de l'élève pour la narration.

- **Un cadre structurant ouvrant sur une démarche de réflexion**

La présentation du programme est ordonnée par l'articulation permanente des composantes d'un acte d'enseignement : enjeux, contenus, références, mise en œuvre, évaluation. C'est à partir de la notion de *situation d'apprentissage* que se fait cette articulation : « *Le programme est pensé de façon à favoriser les situations d'apprentissage ouvrant aux démarches artistiques et permettant de développer chez l'élève des attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (...)* ». « *Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances, (...) mais il est le cadre qui permet de construire (dans la dynamique que sous-entend le mot : faire acquérir par l'élève, mettre en relations des connaissances théoriques et pratiques indispensables pour comprendre le fait artistique* » (§ Introduction, lycée). Le choix de proposer un *cadre qui permet de construire*, le programme va à l'encontre d'une transmission linéaire de connaissances fondée sur une liste de contenus.

En mettant en avant l'interdépendance des différents éléments de la situation d'apprentissage, en les présentant selon la logique de leurs relations et de leurs connexions diverses, en variant les points de vue, c'est un outil structurant qui est proposé aux professeurs, convoquant leur propre réflexion sur l'enseignement qu'ils ont à mettre en pratique. L'activité de réflexion à laquelle il est fait appel tout au long du programme apparaît comme une démarche de principe, aussi bien pour désigner les contenus, le plus souvent exprimés en termes de questions, que pour les étudier dans les situations de classe ; l'enseignant est invité à les traiter comme tels car la construction personnelle d'une culture artistique, qui est la finalité du cursus, implique pour lui-même comme pour l'élève une élaboration par la pensée.

- **Un parti pris d'écriture**

Il résulte de cet impératif d'adéquation didactique entre questions, notions, références, modalités de transmission, prise en compte de l'élève et réflexion de l'enseignant, un texte complexe qui procède de croisements multiples. Afin de faciliter son appropriation par les enseignants, les *documents d'accompagnement*, rédigés pour chacun des cycles du collège, présentent la conception du programme, explicitent et développent ses contenus, qu'il s'agisse d'apports d'ordre didactiques ou de savoirs notamment lorsque ces derniers soulèvent des problématiques. Ils reprennent en les développant les points clés, les questions, les notions et les opérations citées, les contextualisent en donnant des références, enfin ils proposent des repères bibliographiques et vont jusqu'à indiquer des pistes de dispositifs de cours.

Cette imbrication dans la rédaction de tous les enjeux de l'acte d'enseigner impose des reprises et des répétitions dans l'analyse qui suit dans la mesure où un même point comporte différentes implications, comme c'est le cas, par exemple, pour *l'apprentissage par approfondissement*.

9.3.2 Les conceptions

- **Place des arts plastiques dans le projet éducatif du second degré**

Au lycée « *les arts plastiques s'inscrivent dans un champ qui est celui de l'enseignement artistique* » à côté d'autres domaines : musique, cinéma et audiovisuel, théâtre. Au collège, les programmes sont présentés conjointement avec ceux de *l'Éducation musicale* sous l'intitulé *Enseignements artistiques* et non plus *Éducation artistique* comme en 1985. Ce passage d'éducation à enseignement est un changement de conception significatif des disciplines artistiques. La mission d'éducation – formation de la personne et formation du citoyen – assignée au système scolaire et réaffirmée dans le *Nouveau contrat pour l'école* en 1994 est, pour les arts plastiques comme pour les autres disciplines, le résultat de l'enseignement et non un préalable pour accéder à l'art : l'art ne requiert pas une éducation, il y contribue. L'ancien clivage des années 1970 *éducation à l'art/éducation par l'art* trouve ici une réponse. Avec les moyens qui sont les leurs, les enseignements artistiques participent à cette mission : ils « *assurent un rôle spécifique dans la formation générale tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève* » (*Charte des programmes*, 1992), « *Ils contribuent à construire le lien social en le fondant sur des références communes* » (*Présentation des Enseignements artistiques* du collège). Cette attente est d'autant plus marquée en collège qu'obligation est faite à chaque discipline d'adjoindre *l'éducation civique* à ses objectifs disciplinaires.

Dans cette perspective, le projet éducatif des enseignements artistiques fait une place importante et nouvelle, par rapport aux précédents programmes d'arts plastiques, à la dimension axiologique et à l'implication sociale : au collège, « (...) *les approfondissements au cours des quatre années permettent à l'élève de se constituer une culture artistique et d'accéder ainsi à l'ensemble des valeurs transmises par l'École* ». Certains comportements parmi ceux qui sont cités, comme prendre des initiatives, faire preuve *d'intérêt pour la recherche, découvrir sa propre singularité,*

s'exprimer d'une manière personnelle, visent l'autonomie de la personne ; d'autres son intégration sociale : « (...) reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation avec les œuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains » (§ Les arts plastiques au collège, 6^e). Du collège au lycée, les programmes se font écho sur ce point : « Connaître les œuvres et accéder à l'ensemble des valeurs, s'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître avec tolérance la singularité d'autrui sont les conditions qui permettent de comprendre le monde et de s'affirmer pour contribuer à sa transformation » (§ Finalités, lycée). Au-delà de la culture à acquérir, comportements humains et valeurs morales donnent une dimension sociale à l'enseignement artistique « permettant de développer chez l'élève les attitudes fondamentales qui donnent sens aux démarches intellectuelles et sociales (esprit critique, honnêteté intellectuelle, curiosité, écoute de l'autre, goût de l'argumentation) » (§ Introduction, lycée).

- **Des fondements pour l'enseignement artistique**

Trame épistémologique

Au regard des principes énoncés ci-dessus, la démarche de rédaction des programmes est soutenue par une conception de l'enseignement des arts plastiques qui met en jeu des choix d'ordre épistémologique :

« Unité de la discipline. La conception des Arts plastiques comme champ et non comme juxtaposition de domaines implique que l'enseignement des arts plastiques, en tant que discipline, affirme une vocation transversale permettant de prendre en compte la diversité des démarches, des moyens et des modes d'expression ;

Approche diversifiée. Aborder cet enseignement selon des points de vue et par des approches différentes est la condition permettant d'accéder à une compréhension globale des Arts plastiques ;

Place centrale de la pratique :

- *quelles que soient la variété des démarches et l'hétérogénéité des productions, la pratique est le lieu où – dans une dynamique d'action et de réflexion, mettant en jeu notamment : corps, espace, instruments, moyens, supports, références – est en débat en permanence une question commune, celle du statut de ces démarches et de ces productions par rapport au champ artistique ;*
- *la pratique, amène à agir sur le sensible. Elle ouvre à des démarches d'exploration, provoque des résolutions singulières et suscite l'expression personnelle. Toutes ces opérations constituent la condition d'émergences favorisant l'accès à "l'artistique" » (§ Méthode, lycée).*

Comme on le voit, ces conceptions encadrent un projet, donner accès à l'artistique : « Les arts plastiques proposent à l'élève un contrat éducatif dont l'originalité tient à la dimension artistique qui sous-tend et motive cet enseignement » (§ Les arts plastiques au collège, cycle d'adaptation et § Présentation de la discipline, cycle central).

L'artistique

L'axe *artistique* se substitue à celui des précédents programmes, *la plasticité*. Le terme *artistique* est déjà présent dans les programmes du lycée de 1987 où il est question de *culture artistique* et de *création artistique* mais c'est surtout dans l'expression *fait artistique* qu'est introduit le sens donné à *l'artistique* en 1994.

Par rapport à un enseignement traditionnel de type historique, théorique ou technique, finalisé par *l'acquisition* d'un bagage culturel ou pratique, *l'accès à l'artistique* vise la *construction* d'une *culture artistique* par l'expérience. La différence entre *acquisition* et *construction* renvoie non seulement à des conceptions distinctes de l'apprentissage (opposant apprentissage passif de type *béavioriste* à apprentissage actif de type *constructiviste*) mais également de la culture. C'est ce qu'implique le terme *fait artistique*, en soulignant littéralement la relation qui se joue dans la création artistique entre ces deux pôles : *l'artistique* comme *fait* c'est-à-dire comme *geste* ou *acte* et comme *événement*, c'est-à-dire comme *œuvre*. L'œuvre d'art, étroitement liée depuis le XX^e siècle à la démarche qui la génère ne saurait être mieux qualifiée qu'en termes de « fait artistique ». Pour l'élève, si la culture à acquérir assume cette dimension artistique elle ne peut résulter que du passage par l'expérience de la démarche de création.

L'enjeu de *l'artistique* n'est pas seulement celui des savoirs mais aussi celui des comportements spécifiques qu'il permet de faire travailler : « *L'artistique est la visée particulière que peut formuler un enseignement dans son ambition de développer un comportement artistique chez les élèves* »⁴⁰. En tant que tel, le but n'est pas d'isoler *l'artistique* de la démarche de création comme s'il s'agissait d'un objet à atteindre ; il s'agit d'une question, toujours renouvelée, à mettre en œuvre. Le glossaire des programmes du lycée, précise qu' « *il s'agit d'une notion complexe et en construction qu'il ne peut être question de définir d'une manière univoque (...)* » (§ *L'artistique*, Glossaire du lycée).

Condition d'accès à l'artistique : la pratique

À l'instar du rôle qu'elle a joué comme fondatrice de l'enseignement des arts plastiques dans le couple *pratique/théorie* lors de sa création à l'Université après 1968 (Création des UER et formation universitaire des professeurs d'arts plastiques (§ 6.3.2. Création des UER et formation universitaire des professeurs d'arts plastiques), la pratique est au centre de l'enseignement, tant au collège qu'au lycée. C'est en tant que vecteur du processus de création que la pratique prend son importance : l'accès à *l'artistique* est pensé possible dès lors que ce champ est abordé par la pratique. Étant entendu « (...) *que la dimension artistique dont il est question ne renvoie pas, en matière d'enseignement général, à l'adhésion à quelque doctrine esthétique particulière mais bien à la prise en compte, par la pratique, d'un champ déterminé, celui des Arts plastiques* » (§ *Place centrale de la pratique, Méthode*, lycée). Dans ce sens elle ne doit pas être confondue avec l'acquisition de savoir-faire d'ordre technique : « *Depuis la création des arts plastiques comme discipline d'enseignement général, en 1972, le mot "pratique" est utilisé non pas à la place du mot*

⁴⁰ Gilbert PÉLISSIER, Colloque *Corps et pratique artistique*, Académie de Versailles, Université de Cergy, 1997

”technique“, mais dans une compréhension qui associe action et réflexion (...) » (§ Une pratique en relation avec la création artistique, Accompagnement, cycle central).

Le processus *artistique* relève d'une mise en œuvre qui est inconcevable dans des activités sans suite ; il ne relève pas non plus de l'exercice répétitif ou d'un entraînement mais d'une démarche dans la durée, c'est-à-dire d'une *pratique* : « *On ne peut qu'y prétendre, comme un objectif à atteindre. La condition est celle du temps, de la permanence d'un travail qui développe avec régularité les démarches sur la durée d'un parcours scolaire (...) »* (note 40).

Du point de vue des comportements, la *pratique* est déterminante de l'attitude *artistique*. Pour l'élève, elle implique de « *réajuster en permanence la conduite de son travail selon une démarche de type artistique (remise en question, souplesse du projet, prise en compte des éléments susceptibles de transformer la démarche : hasard, imprévu, accident, découverte) »* (§ Objectifs, lycée).

Au moment où se crée au lycée, en 1993, l'option obligatoire *Histoire des arts*, considérée comme un enseignement artistique mais exclusivement théorique, cette place prépondérante donnée à la *pratique* marque fortement la spécificité de l'enseignement des arts plastiques : « *Le passage du "Dessin et arts plastiques" aux "arts plastiques" dans le sillage de la création universitaire des arts plastiques s'est effectué avec un grand dynamisme. La transformation qui s'est accomplie, en se fondant sur "une pratique", (...) en ouvrant celle-ci aux diverses formes de l'art contemporain est un fait reconnu au sein même de l'institution scolaire, à commencer par les chefs d'établissement »*⁴¹.

La pratique, vecteur de connaissance et de culture

Faire et penser interagissent dans la production : « *Pratiquer c'est explorer, c'est entrer dans une démarche incertaine qui se construit à la fois dans l'aveuglement d'un corps à corps du corps aux prises avec la matière sensible et par un effort de lucidité, de travail critique »* (note 40). *Effort de lucidité et travail critique* sur la production soulèvent des questions sur les moyens, les choix, les enjeux et appellent un référent extérieur, la création artistique, garant du sens du travail : « *À tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (connaissances, références, œuvres, démarches) »* (§ Présentation de la discipline, lycée). « *La pratique, sur laquelle se fondent ces enseignements (Arts plastiques et Éducation musicale) fait interférer en permanence les acquisitions de repères culturels et de moyens techniques, dans une dimension constamment créative. En confrontant leur pratique aux œuvres de la création artistique, les élèves peuvent donner sens à ce qu'ils font et situer ce qu'ils apprennent »* (§ Enseignements artistiques, Introduction, cycle d'adaptation et cycle central). C'est cette interaction, entre comportements propres à la démarche de création et dimension culturelle, qui participe à la compréhension de *l'artistique* dans sa complexité et permet d'accéder à une culture : « *Cette articulation permanente de la pratique avec les œuvres fait progressivement*

⁴¹ PÉLISSIER Gilbert, intervention lors de l'université d'été « Le discours critique dans le champ artistique, champ référentiel et enseignement », *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, sous la direction de Pascal Bonafoux et Daniel Danéti, L'Harmattan, 1997

acquérir à chaque élève une culture artistique » (§ Acquisition de repères à partir des œuvres, cycle d'observation et cycle central).

Donner sens à la culture : faire comprendre la question de la modernité du point de vue de l'art

Le champ des arts plastiques, abordé par la démarche de création, permet d'intégrer tous les domaines fondés sur ce processus. Ces domaines sont à considérer non dans leur juxtaposition mais à travers l'unité que leur confère la dimension artistique : « *L'enseignement des arts plastiques couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en œuvre les formes. Peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie, ainsi que les nouveaux modes de production de l'image et les nouvelles attitudes artistiques, relèvent aujourd'hui du travail des arts plastiques dont le souci est de prendre en compte la pluralité des démarches et la diversité des œuvres* » (Introduction, *Les arts plastiques au collège*). À quelques mots près, le champ disciplinaire est défini de la même manière en lycée et en collège.

Ce champ prend son sens à partir d'un objectif culturel annoncé, l'accès à l'art dans ce qui le fonde et traverse les époques : « *Depuis la classe de 6^e, les programmes d'arts plastiques sont sous-tendus par un choix précis : faire comprendre la question de la modernité du point de vue de l'art. Ce projet n'est pas restrictif, car initier les élèves à l'art contemporain engage une réflexion plus globale sur l'art, quels que soient l'époque et les lieux considérés. Abordée par la pratique, cette question est accessible aux élèves* » (§ Mise en perspective des programmes, 3^e).

Le programme du lycée, rédigé avant celui du collège, relève de cette même conception :

Seconde, § Culture artistique : « (...) en veillant à introduire à ce niveau de classe des connaissances sur l'art contemporain, le professeur fera porter l'étude sur des œuvres significatives de l'art occidental, de la Renaissance à 1937. Il organisera cette étude en faisant ressortir les connaissances nécessaires permettant aux élèves d'accéder à une compréhension de la pensée moderne » ;

Terminale, § Pratique : « les situations de travail, centrées sur des références contemporaines ou réactualisées, dans leurs rapports à l'instrumentation et aux démarches, doivent permettre de mobiliser en permanence la dimension artistique en interrogeant les champs technique, sémantique et plastique où se mettent en jeu sens et forme. Outre les questions précédemment abordées en classes de seconde et de première et qui demeurent l'objet d'un travail permanent tout au long du cursus, la classe terminale approfondira les questions introduites par la modernité, particulièrement :

- l'autonomie de l'œuvre (la remise en question du sujet, la question de la mimesis, le statut de l'objet, la matérialité) ;
- le composite (le non-artistique, la citation, la référence) ;
- le non-fini, l'inachevé, le fragmentaire ;
- l'image, l'objet ».

Terminale, § Culture artistique : « En cohérence avec les programmes de seconde et de première, le programme de la classe terminale, sans visée exhaustive, doit permettre de faire saisir les

ruptures dans le champ des Arts plastiques, – de 1905 à nos jours – et d'en voir les développements jusqu'à la production artistique contemporaine. L'étude portera précisément sur :

- *la mise en question des catégories traditionnelles (genres, catégories, codes) ;*
- *l'auto-référenciation de l'œuvre ;*
- *les nouvelles attitudes artistiques (présence de l'artiste, rhétorique de la rupture, signature, titre, suite, série) ;*
- *la relation à l'environnement naturel, social, culturel (emprunts, intégration, refus) ;*
- *la négation de l'institution de l'art ».*

Une autre question propre à la modernité, *la relation du corps à la production artistique*, est introduite dans les textes de 2^{de} et 1^e puis dans ceux du collègue en 3^e : « *Si toute activité artistique, quelle qu'en soit l'époque, est conditionnée par les gestes et les actes de l'artiste, l'art moderne fait de la relation du corps à la production artistique un de ses objets de questionnement. Par exemple, une touche visible peut être présente dans une peinture de la Renaissance sans provoquer nécessairement chez le spectateur une remise en question de la représentation ou un doute sur le métier de l'artiste (au sens capacités techniques). Avec la modernité, le geste et sa trace, mais aussi l'implication de tout le corps de l'artiste, acquièrent une autonomie et des significations renouvelées. La question du corps est radicalement posée par un certain nombre d'artistes dans la modernité. Le corps du spectateur lui-même est sollicité dans sa relation à l'œuvre* ». Cela induit dans les programmes de nouvelles approches plastiques : « *En classe de 3^e, les élèves vont travailler sur les relations s'instaurant entre le corps, l'œuvre, l'espace* » en particulier sur « *l'implication du corps de l'auteur dans l'œuvre en cours d'élaboration (grands formats, postures, gestes, occupation de l'espace)* » (§ *La question de la relation du corps à la production artistique, Accompagnement, 3^e*).

L'art vivant, référence d'une discipline actualisée

À été précédemment soulignée dans de ce texte la rupture qui s'est produite entre le public scolaire et l'Art dans l'intervalle des deux guerres mondiales ainsi que le constat pessimiste fait par l'Inspecteur Louis Machard en 1953 à propos du caractère erratique des références de cet enseignement (note 17a). À la fin du XX^e siècle, il s'agit de permettre aux élèves de renouer avec les faits artistiques de leur époque : « *Le divorce, si souvent souligné entre l'art contemporain et son public n'affectera pas cette génération* »⁴². En 2006, Gilbert Pélissier, commente ces choix : « *Pour qu'un enseignement soit digne du nom d'enseignement, il faut deux choses : qu'il existe comme discipline et qu'il soit bien institutionnalisé. L'une, l'institutionnalisation, ne posait aucun problème pour les arts plastiques : formation universitaire des enseignants, concours nationaux de recrutement, corps d'inspection, enseignement des arts plastiques obligatoire, programmes. L'autre, l'existence comme discipline, nécessite un champ de référence (dit scientifique) sans lequel pas de contenus disciplinaires validés donnant lieu à un enseignement reconnu (Existerait-il un exercice de la médecine s'il n'y avait pas une science médicale ?). Il importait donc d'affirmer*

⁴² PÉLISSIER Gilbert, « Être de son temps », catalogue de l'exposition *L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement*, Académie de Créteil, St Denis, Musée d'Art et d'Histoire, 05-28 mars 1994

ce champ de référence et d'en témoigner dans l'exercice de l'enseignement et d'autant plus que cet enseignement ayant rompu avec l'académisme se trouvait à cette époque en état de lévitation et en risquant de dériver en tous sens. Ce champ de référence a été – et demeure – l'art contemporain et actuel sans se priver toutefois des références des époques antérieures. Un champ de référence (c'est vrai pour toutes les disciplines) c'est celui des savoirs disponibles, mais toujours réactualisés, ainsi que les savoirs nouveaux issus de la recherche. Pour les arts plastiques il faut bien considérer que le champ de référence ce sont à la base les œuvres d'art, lieu d'émergence des pratiques nouvelles et de l'élaboration des savoirs. Cette évidence paraissait avoir échappé. A vrai dire, elle avait échappé depuis fort longtemps, sinon depuis toujours, dans la mesure où l'enseignement académique n'enseignait qu'un formalisme plasticien coupé de la réalité des œuvres et surtout de « l'art vivant » (un enseignement de notions intemporelles, invariables et désincarnées : équilibre-déséquilibre, statique-dynamique, rythme, etc. jusqu'à la nuit des temps) » (note 28, § 4 L'orientation des arts plastiques).

Le choix de la Modernité, outre que celle-ci introduit les élèves à l'art de leur époque, suppose également de transmettre les connaissances les plus significatives du point de vue de la pensée : « Les connaissances à privilégier tout au long du collège sont celles qui facilitent pour les élèves la compréhension de ce qui, dans l'art, est facteur de renouvellement des questions, d'invention et d'innovation, producteur de sens dans les transformations de la pensée et de la société, quels que soient les époques et les lieux » (§ Introduction, Accompagnement, cycle d'observation et cycle central).

9.3.3 Architecture des programmes et contenus

Malgré l'étalement sur cinq ans de leur rédaction, la conception d'ensemble de ces programmes est très homogène, respectant, comme il a été dit plus haut, le principe nouveau d'*approfondissement* des contenus de la 6^e à la terminale. Ils partent de l'élève, s'adaptant par niveau aux besoins et aux aptitudes propres à chaque cycle, besoins et aptitudes qui sont précisés à chaque étape du cursus : « L'enseignement des arts plastiques est conduit avec le souci de prendre en compte les connaissances et les expériences dont les élèves sont porteurs à l'issue de l'école primaire » (§ Les arts plastiques en classe de 6^e, collège, 1996) ; « Il prolonge, au lycée, celui du collège d'une manière plus exigeante et plus ambitieuse en développant et en exploitant les expériences, connaissances et compétences dont les élèves sont porteurs » (§ Présentation de la discipline, lycée, 1994).

Le plan des programmes des trois niveaux du lycée, parus simultanément en 1994, est le même (Annexe 20.1. 1994, Programme de seconde, premières et terminales L, ES, S) tandis que le plan des programmes du collège, dont la rédaction s'étale sur plusieurs années (de 1996 à 1999) présente une organisation propre à chaque cycle et selon leurs priorités disciplinaires (Annexe 21. 1996-1999, Programme du collège).

Remarque : les programmes du collège de 2008 et de 2016 seront rédigés à partir d'un plan donné, commun à toutes les disciplines.

Au collège, le texte des classes de 6^e, 5^e et 4^e (cycle d'observation et cycle central) comporte quatre parties :

- *présentation de la discipline*
- *programme*
- *acquis de l'élève en fin de cycle*
- *évaluation.*

En 3^e (cycle d'orientation) la structure du plan est significativement différente

- *présentation de la discipline*
- *mise en perspective des programmes du collège*
- *les arts plastiques en 3^e :*
 - o *objectifs (incluant les objectifs pour l'enseignant et le projet de l'élève)*
 - o *programme*
- *acquisitions en fin de 3^e*
- *évaluation*
- *bilan du cursus de collège (concernant la pratique, la culture artistique et le vocabulaire).*

S'ajoutent à ce niveau deux parties – *mise en perspective des programmes du collège* et *bilan du cursus de collège* – qui insistent sur la cohérence et la continuité du cursus du collège. Par ailleurs, les paragraphes *objectifs* et *programme* sont regroupés sous un même intitulé « *Les arts plastiques en 3^e* » ce qui place de fait *les objectifs* et *les contenus* au même rang.

De la 6^e à la 4^e, le découpage de la partie dite *programme* intègre le cadre didactique au travers duquel sont présentés les contenus disciplinaires ; il se décline en :

- *situations d'apprentissage*
- *introduction de connaissances (en 6^e uniquement)*
- *acquisitions de repères à partir des œuvres*
- *moyens*
- *liens entre les différents champs culturels.*

Les grandes questions d'enseignement sont désignées dans le paragraphe *situations d'apprentissage* (complété en 6^e par le paragraphe *Introduction de connaissances*) :

- cycle d'observation : *ressemblance ; hétérogénéité et cohérence plastiques (§ situations d'apprentissage). Espace en deux dimensions (littéral et suggéré) ; espace en trois dimensions ; couleur (peindre et colorier, ton local et au-delà de son rôle d'identification) ; image (§ Introduction de connaissances).*
- cycle central : *dispositif de représentation (espace en deux dimension, espace en trois dimension) ; matérialité des moyens plastiques (qualité physiques des matériaux, effets du geste et de l'instrument ; la couleur : matière et qualité) ; image (diversité, statuts ; communication visuelle et expression artistique).*

En 3^e, le développement de la démarche de *projet de l'élève* faisant évoluer le cadre didactique présenté dans les deux premiers cycles, ce sont des contenus qui sont d'emblée énoncés dans le paragraphe *programme* :

- *la question de la relation du corps à la production artistique*

- *savoir-faire, gestes, opérations techniques*
- *analyse d'œuvre*
- *image*
- *architecture*

Au lycée, une *Introduction* générale expose ce qui relève des *Finalités, Objectifs, Modalités* et *Méthode*. Le programme de chacun des niveaux comporte les rubriques *Pratique* et *Culture artistique* et se conclut par le paragraphe *Attentes en fin de classe de première puis de terminale*. S'y ajoute un *Glossaire* comprenant « quinze expressions lexicales utilisées dans le texte avec une acception spécifique aux arts plastiques tels qu'ils sont enseignés aujourd'hui », par exemple *pratique, objectifs d'expression, objectifs de maîtrise, posture, résolution singulière, l'artistique*, etc.

La partie dite *programme* du lycée est divisée en deux – *pratique* et *culture artistique* – qui « sont à travailler en interaction », cela d'autant plus que « Les références seront choisies en fonction des questions introduites par la pratique » (2nd). La partie *culture artistique* procède d'une logique chronologique : de la Renaissance à 1937 en 2nd et 1^{ère} et de 1905 à nos jours en terminale. La date de 1937 correspond à « la reconnaissance officielle donnée aux mouvements d'avant-garde par l'exposition "Les maîtres de l'art indépendant" tenue au Petit Palais » (§ *Glossaire*, lycée).

Seconde et première « Les questions sont à construire en travaillant les notions retenues (espace, lumière, couleur, matière) dans leurs interrelations et leurs articulations au savoir ». Les programmes sont identiques pour ces deux niveaux dans la mesure où « l'enseignement en classe de 1^{ère} reprend en l'approfondissant, le programme de seconde » ; en 1^{ère}, « Construction de l'espace, constituants de l'œuvre, relations du corps à l'œuvre, sont à travailler, à reconsidérer de points de vue différents, et s'appuyant sur des références non encore abordées par les élèves lors de la classe de seconde. Le professeur fera porter l'étude sur leurs interconnexions et en dégagera un autre degré de complexité » (§ *Programme*, première).

Dans les programmes de 2nd et 1^{ère}, les mêmes *questions* sont reprises dans les deux parties *pratique* et *culture artistique* : *construction de l'espace, constituants de l'œuvre, relations du corps à l'œuvre* et *couleur*, auxquelles s'ajoute en 2nd le paragraphe *Produire et analyser les images*.

Classe terminale :

- Partie pratique : « À ce niveau de classe, dans le cadre même de cet enseignement, toute réalisation doit être l'occasion d'en aborder les modalités d'objectivation (présentation, exposition, installation, verbalisation ...) comme autant de possibilités de distanciation et d'apports critiques. (...) Outre les questions précédemment abordées en classe de seconde et de première et qui demeurent l'objet d'un travail permanent tout au long du cursus, la classe terminale approfondira les questions introduites par la modernité, particulièrement : l'autonomie de l'œuvre (la remise en question du sujet, la question de la mîmîsis, le statut de l'objet, la matérialité) ; le composite (le non artistique, la citation, la référence) ; le non-fini, l'inachevé, le fragmentaire ; l'image, l'objet ».
- Partie culture artistique : le programme « (...) doit permettre de faire saisir les ruptures dans le champ des Arts plastiques – de 1905 à nos jours – et d'en voir les développements jusqu'à la

production artistique contemporaine. L'étude portera précisément sur : la mise en question des catégories traditionnelles (genres, catégories, codes) ; l'auto-référenciation de l'œuvre ; les nouvelles attitudes artistiques (présence de l'artiste, rhétorique de la rupture, signature, titre, suite, série) ; la relation à l'environnement naturel, social, culturel (emprunts, intégration, refus) ; la négation de l'institution de l'art ».

Les références : « *Les références choisies tant en peinture qu'en architecture ou en sculpture, permettront d'étudier les avant-gardes historiques, les principaux mouvements du XX^e siècle, à travers un nombre limité d'œuvres, d'écrits d'artistes, de démarches, privilégiés par leur caractère représentatif. Une place particulière sera accordée à la photographie, à son application dans les avant-gardes et dans l'histoire de la pensée moderne* ».

9.3.4 La question des contenus disciplinaires

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

L'élaboration des contenus tient compte d'une double exigence : partir du potentiel d'apprentissage des élèves et du champ des arts plastiques dans sa complexité.

- **Progression par approfondissement et articulation cohérente des savoirs**

De la 6^e à la terminale « *L'enseignement des arts plastiques s'inscrit dans une perspective de progression par approfondissement. Ce travail se fait dans une relation permanente avec les œuvres et les références artistiques* » (Programme, 6^e). Si les programmes du collège et du lycée ne se plient pas à une *liste de compétences visées par niveaux*, c'est parce qu'« *En Arts plastiques, le progrès de l'élève est lié à une progression par approfondissement permanent* » (§ Introduction, lycée). Corollaire de ce principe, la pratique permet l'approche globale des savoirs ; en revenant sur les questions, elle les complexifie peu à peu. Cette démarche va contre l'impossibilité, voire le non-sens, d'une approche par inventaire des connaissances d'un champ donné, fut-il moins étendu que celui de l'art : « *Le but à atteindre est que l'élève comprenne que les notions générales ouvrent à des questions d'art que les œuvres et les démarches artistiques renouvellent sans les épuiser. Il n'y a donc, au cours des quatre années du collège, aucune*

volonté de juxtaposer toutes les connaissances disponibles sur chacune des notions. Il y a nécessité de faire des choix dans l'ensemble des connaissances relevant du champ des arts plastiques et à en faire comprendre les articulations possibles et les enjeux artistiques » (§ Les notions, Accompagnement, cycle central).

De même au lycée, dans le paragraphe *Construction des questions*, il est précisé que « *L'ensemble des contenus à enseigner ne peut être établi comme un répertoire déjà existant et fini. C'est en travaillant les notions, retenues comme indispensables, dans leurs interconnexions et dans leurs articulations aux savoirs (savoirs théoriques, savoirs relevant du métier, interrogations apportées par le travail des artistes) que se construisent les questions et que se transposent les contenus » (§ Méthode, lycée).*

De la 6^e à la terminale, travail autour de notions générales et de champs notionnels

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

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

Le but à atteindre est que l'élève, au cours de sa scolarité, comprenne que les notions générales (couleur, corps, espace, lumière, matière) ouvrent à des champs notionnels, c'est-à-dire à des questions d'art que les œuvres et les démarches artistiques renouvellent sans les épuiser. Il n'y a donc, au cours des quatre années de la scolarité du collège, aucune volonté de juxtaposer toutes les connaissances disponibles sur chacune des notions. Au contraire, il y a nécessité de faire des choix dans l'ensemble des savoirs relevant du champ des arts plastiques et à en faire comprendre les articulations possibles, les enjeux artistiques » (§ Les notions, Accompagnement, cycle d'observation et cycle central).

La rédaction du programme du lycée, qui précède celle du collège, introduit cette conception de l'enseignement autour de *notions générales* en insistant sur la prise en compte de l'actualisation du champ artistique de référence : « *Le programme se fonde sur un nombre réduit de notions à articuler sous forme de questions. Toujours présentes dans le travail en Arts plastiques, mais différemment sollicitées, les notions les plus indispensables sont en nombre réduit. Outre celles toujours à travailler, telles que espace, lumière, couleur, matière, le programme retiendra, compte tenu de leur actualisation : corps, support » (§ Méthode, lycée).*

Les programmes du lycée de 2000 et ceux du collège de 2008 intégreront à cette liste une autre notion générale, celle du *temps*, donnée majeure des pratiques artistiques des dernières décennies du XX^e siècle.

La couleur, une notion générale

La couleur, qui a servi de fil conducteur depuis le début de cet historique, est pour les rédacteurs des programmes du collège l'occasion d'illustrer de manière approfondie ce qui est dit ci-dessus à propos des *champs notionnels* : « Ainsi, par exemple, la notion de couleur sous-entend les autres notions qui s'y rapportent (primaire, complémentaire, etc.) et ouvre à l'étude de ce qu'apportent comme questions nouvelles les travaux des artistes. Matisse introduit l'**étendue*** comme qualité nouvelle de la couleur selon l'équation quantité/qualité, Klein introduit la **monochromie**, etc.

Proposer un nombre réduit de notions consiste à chercher à chaque fois le réseau de notions particulières qui se rapportent aux notions générales proposées, et non pas à traiter ces dernières d'une manière générale. Par exemple : **utiliser la couleur dans un travail n'est pas travailler une question de la couleur liée à une notion particulière** » (§ Les notions, Accompagnement, cycle d'observation et cycle central). Dans les textes du collège et du lycée, les questions que soulèvent ces notions sont notamment renvoyées à celles qui ont été travaillées par les peintres de la modernité.

* Tous les termes surlignés dans les citations sont ainsi mentionnés dans les programmes.

Au collège :

En 6^e, la couleur constitue un des quatre domaines du paragraphe *introduction de connaissances*, au même titre que *l'espace en deux dimensions*, *l'espace en trois dimensions* et *l'image*. L'item du programme « La couleur : distinction entre peindre et colorier. Le ton local, et la couleur au-delà de son rôle d'identification » fait l'objet d'un développement dans le document d'accompagnement. Comme les autres notions générales, la couleur conduit dès la 6^e à des questions ambitieuses telle que celle portant sur l'écart et les fonctions de la couleur : « Faire découvrir la couleur au-delà de son rôle d'identification rejoint le travail sur la notion d'écart. Les écarts dans l'utilisation de la couleur sont ce qui la différencie du ton local. Les écarts, fortuits ou délibérés, confèrent à la couleur des fonctions (fonction expressive, fonction spatiale, fonction esthétique, fonction symbolique) que la pratique permet de mettre en évidence » (§ Couleur, Accompagnement, 6^e).

En 5^e et 4^e la présentation de la couleur est exemplaire de la complexité des relations à travers lesquelles il s'agit de saisir toutes les implications de cette notion. La couleur est mise en rapport avec les notions de matière et de qualité : « La sensation colorée dépend de la matière colorée, de ses qualités physiques. Les pigments de couleur ont des origines minérales, végétales et animales précises. Mélangés à des médiums de nature différente, ils produisent des sensations colorées très diverses. (...) La sensation colorée dépend également de la façon dont la matière colorée est appliquée. Là aussi, à l'occasion de travaux, on abordera les notions de jus, de glacis, de transparence, d'empâtement, de couverture, d'aplat, de plage, de giclure.

La notion de qualité de la couleur est à aborder de deux manières : en identifiant les teintes, leur intensité, les nuances, les rapports et ce qui relève de leur interaction ; en se référant à l'équation matisienne **quantité=qualité**, clé de compréhension pour une partie des œuvres de ce siècle. Cette dernière considération appelle les **grands formats**, les **plages** colorées, la couleur comme **environnement**. C'est l'aspect sensoriel de la couleur qui est sollicité.

Il convient de varier les approches de la couleur, à la faveur de diverses propositions de travail, sans réduire cette approche à des exercices d'application d'une théorie de la couleur » (§ La couleur, Accompagnement, cycle central).

En 3^e la couleur est, comme les autres notions, indirectement mentionnée dans la mesure où pour l'élève de ce niveau *la démarche de projet* s'appuie sur le postulat que « (...) de toute façon, son travail posera des questions d'arts plastiques (c'est-à-dire des questions de dessin, de valeurs, de couleurs, de choix d'instruments, de médiums graphiques ou picturaux, qui seront autant de décisions prises consciemment ou non). Ces questions deviendront, lors de l'évaluation, autant de points à expliciter, qui permettront à l'élève et à la classe d'apprendre à travers ce qui a été fait (...) » (§ Le projet de l'élève, Accompagnement 3^e).

Au lycée :

La couleur est désignée en tant que question dans les deux parties du programme, *pratique* et *culture artistique* qui sont à travailler en interaction.

En seconde et en première, le contenu du paragraphe *programme* proprement dit est similaire dans la mesure où « *l'enseignement en classe de première reprend en l'approfondissant, le programme de seconde* ». Dans la partie *pratique*, « *Les questions sont à construire en travaillant les notions retenues (espace, lumière, couleur, matière) dans leurs interrelations et leurs articulations au savoir* ». Dans la partie *culture artistique*, « *Les références seront choisies dans une période allant de la Renaissance à 1937 : en fonction des questions introduites par la pratique* », dont la couleur qui y est mentionnée au même titre que *la construction de l'espace, l'étude des constituants de l'œuvre et la relation du corps à l'œuvre*. À propos de la couleur, des références sont précisées et contextualisées : « *La couleur : rapport du dessin et de la couleur, vers l'autonomisation de la couleur (Quattrocento, Dürer/Titian, Poussin/Rubens, Ingres/Delacroix, 1863-1937)*

- *en fonction des questions pouvant être introduites en architecture, en photographie*

- *en fonction des problématiques liées à la diffusion et à la reproduction des œuvres ».*

En terminale, concernant *la pratique*, « *Il ne s'agit plus, pour l'élève, de découvrir ou d'inventorier des moyens. Il s'agit de se déterminer, d'engager des démarches témoignant d'une capacité de remise en question, de réajuster avec souplesse son projet en fonction d'obstacles rencontrés* ».

De ce fait, comme en 3^e, les notions n'apparaissent plus en tant que telles, elles sont en lien avec des grandes questions artistiques : « *Outre les questions précédemment abordées en classes de seconde et de première et qui demeurent l'objet d'un travail permanent tout au long du cursus, la classe terminale approfondira les questions introduites par la modernité (...)* » (§ Pratique, terminale).

9.3.5 Stratégies didactiques

L'important travail de réflexion, d'expérimentation et de recherche réalisé depuis la création des arts plastiques a débouché sur des formes d'enseignement inédites (§ 7.2, Un enseignement innovant) auxquelles les textes de collège et de lycée de 1994-1999 apportent une reconnaissance : « *Entre 1972 et 1985, des expérimentations en arts plastiques ont permis de*

rénober les modes d'enseignement et de proposer différentes options pédagogiques qui rompent avec l'usage de l'exercice d'application : mise en situation de travail à partir d'une proposition, situation d'autonomie dans laquelle les élèves travaillent sur projet, avec, dans l'un et l'autre cas, une analyse verbale et collective de l'ensemble des travaux permettant de construire la question, etc. » (§ *Les situations d'enseignement*, Accompagnement, 6^e et cycle central). La liberté pédagogique de l'enseignant est réaffirmée : « *Le programme s'organise à partir d'un nombre limité d'objectifs, afin que puisse se constituer un repère commun, condition de la liberté, pour les enseignants, d'inventer et de construire leur enseignement* » (lycée). Toutefois, elle implique le respect du cadre institutionnel : « *La connaissance, la compréhension, et l'application renouvelée des principes qui ont présidé à l'élaboration du programme sont la condition et la garantie pour le professeur de sa liberté pédagogique et de la qualité de son enseignement* » (§ *Méthode*, lycée).

- **Une structure fédératrice : la situation d'enseignement et son dispositif**

Ces avancées dans les pratiques intègrent l'évolution des connaissances didactiques dans le domaine scientifique de l'enseignement : « *Dans la relation qui s'établit entre élève et savoirs, les situations d'enseignement jouent un rôle que la didactique des enseignements généraux a mis en évidence. (...) Dans l'enseignement des arts plastiques, l'utilisation de la notion de situation, pour rendre compte d'une structure dans laquelle est placé l'élève et qui détermine en partie son apprentissage, correspond à une évolution des méthodes pédagogiques. En effet, parler d'une situation d'enseignement permet de faire comprendre qu'une leçon ou un cours (pour reprendre les termes couramment utilisés dans les autres matières d'enseignement) sont un ensemble de circonstances organisées par le professeur pour favoriser l'apprentissage de l'élève* » (§ *Les arts plastiques au cycle central*, Accompagnement, cycle central).

Les *circonstances de la situation d'enseignement* sont précisées à travers la notion de *dispositif* dont la définition est donnée dès 1989 dans le cadre des modalités de la première session du concours de l'agrégation interne d'arts plastiques : « *Les situations d'enseignement sont analysables à travers le dispositif dont la définition est portée au bulletin officiel (BO. n°5, 02.02.1989). Dispositif : ensemble d'éléments concourant à la situation d'apprentissage, espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluation* » (§ *Les situations d'enseignement*, Accompagnement 6^e, définition reprise au § *Les arts plastiques au cycle central*, Accompagnement, cycle central).

Le métier d'enseignant requiert de nouvelles compétences professionnelles en particulier d'ordre didactique et une inventivité personnelle. Ces exigences, qui ne font qu'institutionnaliser les expériences et recherches en didactique des deux décennies écoulées, ne sont toutefois pas étrangères à la plupart des enseignants. Depuis les années 1970 le fil conducteur de la réflexion didactique qu'a été *la proposition* ou *l'enseignement en proposition* largement transmis dans les formations et pratiqué dans les classes, trouve son aboutissement dans le cadre générique de la « situation d'enseignement ». *Proposition* ou *enseignement en proposition* reste un modèle théorique de référence pour les professeurs d'arts plastiques et continue d'être présenté comme

tel dans les formations, initiale et continue, et par l'Inspecteur général lui-même, Gilbert Pélissier. (Annexe 13. Cours traditionnel et enseignement en proposition).

Liberté et responsabilité du professeur

« C'est en prenant en compte les données concrètes existantes (établissement, milieu, locaux), en travaillant sur l'ensemble des différents éléments concourant à la situation d'enseignement et sur leur jeu réciproque, que le professeur crée les conditions optimales d'apprentissage » (§ Les arts plastiques au cycle central, Accompagnement, cycle central). Ce principe laisse à l'enseignant une grande autonomie tout en le plaçant face à ses responsabilités devant les exigences du programme, notamment :

- La prise en compte des élèves : *« Le professeur choisit le type de situation qu'il veut mettre en place en fonction des savoirs qu'il met en jeu et des élèves qui lui sont confiés »* (§ Les arts plastiques au cycle central, Accompagnement, cycle central). *« Le professeur se fonde sur la diversité des élèves, leurs motivations et leurs capacités pour inventer les situations d'enseignement les mieux adaptées compte tenu des exigences de la discipline »* (§ Les situations d'enseignement, Accompagnement, 6^e).
- Le respect des spécificités disciplinaires : *« Il tient compte des exigences de l'enseignement des arts plastiques, en particulier accorder une place centrale à la pratique de l'élève et favoriser l'émergence de la question de l'artistique. Dans la situation qu'il met en place, l'objectif du professeur sera de créer le plus possible de conditions favorisant cette émergence »*. (§ Les arts plastiques au cycle central, Accompagnement, cycle central).
- Une posture active et créative : *« varier les situations d'enseignement »* détermine *« des modes différents de relation avec le savoir »* (§ Les arts plastiques au cycle central, Accompagnement, cycle central). *« Le professeur construira les questions et inventera les transpositions de contenus en s'attachant à varier les situations à partir d'angles d'attaques diversifiés »* (§ Méthode, lycée).

Approches variées du savoir

L'exigence de varier les situations d'enseignement est d'ordre qualitatif et non quantitatif. Le but n'est pas de multiplier les dispositifs simplement pour soutenir l'intérêt de l'élève mais de lui assurer des relations fécondes au savoir : *« Sur une année scolaire, le fait que les contenus d'enseignement se succèdent, que les thèmes de travail soient différents, ne garantit pas que les situations d'enseignement soient variées, c'est-à-dire qu'elles déterminent des modes différents de relation avec le savoir. (...) Varier les situations d'enseignement, c'est faire varier au sein de l'option pédagogique retenue les éléments constitutifs de la situation : l'espace de la classe (disposition des plans de travail, circulations dans la salle, etc.), le temps (organisation interne de la séquence de travail, durée des différents moments tels que temps d'effectuation, temps de verbalisation, etc.), la matérialité (dimensions, formes et natures des supports, instruments, matériaux mis en œuvre, etc.), l'organisation du travail (modalités, travail individuel, à deux, en groupe, etc.). Dans la mise en place de chaque situation d'enseignement, le professeur peut évaluer le rôle ou le poids qu'il attribue aux différents éléments. Par exemple, demander à des élèves de classe de 5^e de couvrir graphiquement l'espace d'une feuille de grand format avec une*

craie litho, en très peu de temps, induira des réponses différentes de la même demande, avec un format réduit, plus usuel. Cette dernière n'aurait pas été porteuse de modification des habitudes. De même, la demande de couvrir un grand format avec un crayon sec aurait été irréalisable et peu gratifiante dans ses résultats » (§ Les arts plastiques au cycle central, Accompagnement, cycle central).

- **Place centrale et autonomie de l'élève**

Dans une perspective cognitiviste, au collège comme au lycée, l'élève est au centre de la situation d'enseignement. Cette position doit le conduire à l'autonomie, à la prise d'initiatives et au projet personnel : dès la 6^e l'élève « *manifeste curiosité et intérêt en sachant poser des questions* » ; au cycle central, les élèves « *ont bénéficié d'une certaine autonomie qui trouve son plein développement en classe de troisième* » ; « *En fin de 3^e l'élève doit être capable d'entreprendre et mener à bien un projet en arts plastiques* » (§ Acquisitions en fin de 3^e).

L'engagement personnel de l'élève dans le travail est fortement induit par la situation d'enseignement : « *Chaque situation d'enseignement est pour chaque élève l'occasion de conduire une démarche qui lui est propre et d'avoir une production personnelle* » (Accompagnement, 3^e). L'élève ne peut prendre d'initiative que si l'enseignant adapte les situations à cette possibilité : « *Au cours des deux années du cycle central, les situations d'enseignement sont construites et choisies de telle sorte qu'elles privilégient peu à peu le projet personnel de l'élève et qu'elles développent son autonomie* » (Accompagnement, cycle central). « *Au cours des années précédentes, le souci pédagogique de se centrer sur l'élève par des situations ouvertes, au sein desquelles il effectue des choix, est de nature à permettre en classe de troisième de passer des choix à l'initiative* » (§ Le projet de l'élève, Accompagnement de 3^e). Passer du choix à l'initiative est un des points forts de la classe de 3^e qui marque une étape décisive de la démarche de projet ; dans la mesure où ce n'est plus l'enseignant mais l'élève qui engage dès le départ ses choix de travail.

Projet personnel de l'élève

Le projet de l'élève, impulsé dès la 6^e par l'encouragement à l'autonomie et à la prise d'initiatives, est développé tout au long du cursus : « *À partir de mises en situations directes – individuelles ou de groupe – les élèves se sont engagés sur un mode personnel dans le travail plastique. Ils ont bénéficié d'une certaine autonomie qui trouve son plein développement en classe de 3^e* » (§ Mise en perspective des programmes du collège, 3^e). Il trouve son aboutissement au lycée dans le dossier que doivent produire les élèves pour la soutenance de l'épreuve du baccalauréat : « *l'épreuve telle qu'elle est conçue a pour objectif de mettre en évidence et d'évaluer (...) sa capacité à élaborer et conduire un projet personnel dans le champ des arts plastiques* » (Annexe 20.3. 1997, Définition de l'épreuve facultative du baccalauréat et Annexe 20.4. 1997, Définition de l'épreuve de la série littéraire du baccalauréat).

En arts plastiques, le *projet* est assimilé à une démarche exploratoire de type artistique, dont l'issue n'est pas prévisible, qui s'inscrit dans la pratique de l'élève : « *Le projet de l'élève est à distinguer du projet tel qu'il est développé dans certaines pédagogies du projet. Il n'est pas*

question d'apprendre à organiser des projets ni d'en proposer où d'en imposer des modalités de conduite. Un projet est à chaque fois différent. Il n'est pas programmable. Les opérations ne sont pas prévues d'avance. Elles découlent de la pratique de l'élève qui se donne les moyens d'agir au fur et à mesure de cette pratique et de ce qu'il rencontre tant comme obstacle que comme stimulation » (§ Le projet de l'élève, Accompagnement de 3^e).

Les caractéristiques du *projet de l'élève* en arts plastiques font l'objet d'un paragraphe dans le document d'accompagnement de 3^e (Annexe 21.6. 1999, Documents d'accompagnement du programme de 3^e) :

- la notion de projet se définit par rapport à l'engagement de l'élève : « *La notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser » (Objectifs, § Le projet de l'élève, 3^e) ; « La démarche de l'élève commence avec le désir d'action et l'envie de réaliser » (§ Le projet de l'élève, Accompagnement, 3^e) ;*
- le projet est indépendant de son envergure : « *Le projet de l'élève est à comprendre dans ses formes mêmes les plus modestes, au sein de l'enseignement usuel et en situation de cours ordinaire. Il est à comprendre aussi dans des formes plus ambitieuses, ceci à la mesure des classes et des élèves » (§ Le projet de l'élève, 3^e) ;*
- le projet est une démarche en soi, indépendante de sa concrétisation : « *Toute réalisation, aboutie ou non, doit être l'occasion de mettre en évidence, entre intention et réalisation, le processus mis en jeu » (Objectifs, § Le projet de l'élève, 3^e) ;*
- le projet est moteur et facteur d'apprentissage : « *Cette intention de l'élève, qui se fixe à lui-même un but, va nécessairement lui poser des questions matérielles, temporelles, spatiales. C'est ainsi que l'élève apprendra à conduire une démarche ».* « *Il est possible de relier le projet de l'élève à un des contenus d'apprentissage du programme de la classe de 3^e, que ce soit a priori ou a posteriori » (§ Le projet de l'élève, Accompagnement, 3^e) ;*
- le projet a une forte valeur éducative, celle de la préparation à l'autonomie de l'adulte : « *Ce qui s'apprend à travers ce type de projet est d'ordre comportemental : prendre des initiatives, des responsabilités, mener à bien la réalisation d'une idée ; savoir interroger l'action et son résultat au fur et à mesure de la démarche » (§ Le projet de l'élève, Accompagnement, 3^e) ;*
- de caractère inédit, le projet et son cheminement sont reconnus comme tels a posteriori, au cours d'une évaluation formative qui interroge l'ensemble du parcours : « *Toute réalisation, aboutie ou non doit être l'occasion de mettre en évidence, entre intention et réalisation, le processus mis en jeu. Ce qui importe, c'est que l'élève développe une démarche dont il prend conscience lors de la verbalisation, au moment de l'évaluation » (§ Le projet de l'élève, 3^e).*

Ainsi conçu, c'est-à-dire comme *démarche* qui « *commence avec le désir d'action et l'envie de réaliser*», le *projet de l'élève*, bien que présenté dans le programme de 3^e, s'instaure dès le début du collège ; son caractère progressif demande qu'il soit impulsé par l'enseignant dès la 6^e et développé tout au long du cursus.

Rôle de l'enseignant dans l'émergence et la prise en charge du projet de l'élève

Il revient à l'enseignant de créer les conditions favorables à l'émergence, au développement et à l'évaluation du projet de l'élève. Ces conditions dépendent de la *situation d'enseignement* : « (...) »

la démarche de projet commence aussi dès lors que, à partir d'une situation d'enseignement à champ ouvert, l'élève a la possibilité de prendre des initiatives concernant le choix de la question qui lui est soumise, le choix du matériel, des supports, des médiums, de tous ce qui lui permet de réaliser » (§ Le projet de l'élève, Accompagnement, 3^e).

Les comportements de l'enseignant sont tout aussi déterminants que les situations d'enseignement : « *Par son attitude d'accueil, l'enseignant facilite l'émergence des projets de l'élève et favorise ses initiatives » ; « Dans la mesure où l'initiative revient à l'élève, l'enseignant ne porte pas de jugement de valeur a priori sur son choix. Par exemple, si le projet de l'élève est de reproduire une image qui l'intéresse, l'enseignant accueille cette intention même si, de sa propre initiative, il n'aurait pas proposé ce travail, ni choisi cette image-là. Il convient de ne pas décourager l'élève : (...) pédagogiquement, on ne peut à la fois travailler la motivation de l'élève, le solliciter pour inventer un projet et se montrer a priori critique. Le fait d'avoir une attitude réceptive face à l'intention de l'élève n'exclut pas de faire des remarques ni de poser des questions ; celles-ci ont pour but de renforcer la détermination de l'élève et non pas de le faire renoncer » ; « Cette situation d'enseignement implique que l'élève mène son travail sans qu'intervienne incessamment le professeur. La relation d'aide est apportée si l'élève la souhaite. (...) le dialogue entre élève et professeur, ou entre élèves, accompagne le projet sans l'infléchir. Cela ne veut pas dire, pour l'enseignant, retrait total, mais au contraire vigilance, disponibilité constante à ce qui advient au fur et à mesure que l'élève réalise son idée » (§ Le projet de l'élève, Accompagnement, 3^e).*

L'introduction du *projet de l'élève* et la place fondamentale qui lui est donnée dans les situations d'enseignement tout au long du cursus trouvent leur origine dans la *situation d'autonomie* (7.2.3 Enseignement en situation d'autonomie).

- **Importance didactique de l'évaluation**

Fait nouveau et déterminant pour l'enseignement des arts plastiques, l'évaluation est traitée comme une question en tant que telle dans les textes du collège : un paragraphe lui est dédié pour chaque cycle, avec un long développement dans le *document d'accompagnement* de 3^e (Annexe 21.6. 1999, Documents d'accompagnement du programme de 3^e).

Pour le lycée, il n'est question d'évaluation qu'au moment de la mise en forme des nouvelles épreuves du baccalauréat en 1997, soit trois ans après la parution des programmes, à l'occasion de la création de l'*épreuve sur dossier* de l'option facultative. Elle remplace l'épreuve, créée en 1942, qui comportait suivant les périodes un ou deux sujets (au choix du candidat) à traiter plastiquement sur support papier de petit format, en un temps limité. L'évaluation portait sur la réalisation elle-même et les critères étaient laissés à l'initiative des correcteurs. Dans la pratique, lorsque qu'un cursus est sanctionné par un examen, l'enseignant, visant avant tout la réussite de ses élèves, se conforme aux méthodes d'évaluation des épreuves dont les critères, en arts plastiques, ont été jusque-là le plus souvent implicites ou imprécis ; de ce fait, la fonction didactique de l'évaluation était jusqu'alors laissée de côté.

Effets de l'évaluation de l'épreuve sur dossier au baccalauréat

La conception de la nouvelle épreuve, composée « *d'un exposé du candidat immédiatement suivi d'un entretien prenant appui sur un dossier préparé par le candidat* », provoque un changement radical des points de vue et des pratiques sur cette question. Tout d'abord, le seul fait d'avoir à élaborer un dossier qui servira de base à l'évaluation met nécessairement en jeu un principe d'évaluation formative tout au long de l'année de préparation dans la mesure où ce dossier médiatise toutes les transmissions et tous les apprentissages. De plus, lors de l'épreuve, l'entretien avec un jury portant sur ce dossier permet de repérer des compétences qui n'étaient pas prises en compte antérieurement.

Le texte de cadrage de l'épreuve désigne ces nouveaux repères (Annexe 20.3. 1997, Définition de l'épreuve facultative du baccalauréat) :

« *L'épreuve telle qu'elle est conçue a pour objectifs de mettre en évidence et d'évaluer :*

- *la connaissance que le candidat a acquise quant au vocabulaire afférent au domaine artistique (maîtrise lexicale, repères historiques et théoriques, références artistiques, notions et opérations),*
- *la culture artistique qu'il a développée dans la préparation de l'option (œuvres, artistes, démarches contemporaines),*
- *sa capacité à élaborer et conduire un projet personnel dans le champ des arts plastiques,*
- *sa capacité à produire plastiquement à un niveau de maîtrise correspondant à l'issue d'un enseignement optionnel en classe terminale de lycée,*
- *sa capacité à parler de son travail et à l'analyser d'un point de vue critique »*

Cette forme d'évaluation permet un jugement beaucoup plus informé, nuancé et personnalisé. Le candidat peut faire valoir des compétences diversifiées et bénéficier de plus d'objectivité de la part des évaluateurs, du fait de la présence d'un outil d'évaluation commun. Par ailleurs, la quantité et la complexité des points évalués relativisent la note finale au profit des points forts du candidat.

Il faut souligner que la réflexion, menée lors de l'élaboration et l'utilisation de cet outil par les enseignants impliqués dans le jury du baccalauréat, se répercute et modifie les pratiques d'évaluation au collège comme au lycée.

L'évaluation, un acte intrinsèquement lié au cours

Dès lors qu'il appartient à l'enseignant de concevoir les *situations d'enseignement*, il lui revient d'y intégrer l'évaluation. L'élève est fortement impliqué dans ce processus, implication qui participe à son apprentissage et à la qualité de sa relation au savoir : « *Ce qui détermine la pratique des élèves est la situation inventée et construite par l'enseignant. L'évaluation en est un élément : elle éclaire les différentes démarches des élèves et leur permet de donner du sens à ce qu'ils ont produit* » (§ *Évaluation, Accompagnement 3^e*). Le texte insiste sur la place et le rôle de l'évaluation : « *L'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours : elle ne vient pas s'y ajouter* » (§ *Évaluation, cycle d'observation et cycle central*) ; « *L'évaluation s'insère dans l'acte d'enseignement, elle en fait partie, mais elle n'en est pas la finalité : on enseigne pour permettre d'apprendre et non pour évaluer* » (§ *Évaluation, Accompagnement 3^e*). Le choix des modalités d'évaluation dépend des rythmes d'apprentissage des élèves ce qui requiert la flexibilité de

l'enseignant : « *la dimension artistique autorise des formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves au même moment* » (§ Évaluation, cycle d'observation et cycle central).

Si l'évaluation est prioritairement orientée vers l'élève, elle constitue aussi un outil de pilotage du travail de l'enseignant lui-même : « *Pour l'enseignant, il est nécessaire d'avoir à tout moment une vue précise sur ce qu'ont appris les élèves, sur ce qui a été découvert, compris ou qui reste encore à acquérir, sur la manière dont évolue chaque élève vis-à-vis des arts plastiques. Le fait de savoir où en sont les élèves facilite l'action de l'enseignant et éclaire les choix qu'il opère dans les contenus* » (§ Évaluation, Accompagnement 3^e).

Centrée sur l'élève, l'évaluation participe simultanément à la construction de ses connaissances, à l'identification de ses acquis et de ses processus d'apprentissage. Par sa transparence, l'évaluation est pour lui un outil qui permet de le responsabiliser face à son travail et doit l'aider à en saisir les enjeux : « *Pour l'élève, avoir une idée de ce que l'on apprend aide à apprendre et l'implique davantage dans sa propre formation. La plupart des adolescents ne mesurent pas ce qui est appris en arts plastiques et le confondent avec ce qui est produit. En classe de 3^e, comme dans les classes précédentes, l'évaluation a pour principal objectif de permettre à l'élève de comprendre qu'il apprend, qu'il acquiert des connaissances et des compétences qu'il n'avait pas, qu'il transforme ses comportements, bref qu'il évolue (...)* » (§ Évaluation, Accompagnement 3^e). « *L'évaluation est tournée vers l'élève : il s'agit de lui permettre de situer son travail, ses apprentissages, ses acquis. C'est davantage une évaluation formative qu'une évaluation sommative* » (§ Évaluation, Accompagnement, 6^e).

L'évaluation constitue donc un outil pour l'enseignant comme pour l'élève. Elle permet à l'enseignant de vérifier l'efficacité de ses stratégies et éventuellement d'y remédier ; elle lui permet également de situer les apprentissages de l'élève tant du point de vue du processus d'acquisition que des acquisitions elles-mêmes et/ou des manques par rapport aux attentes. De même elle amène l'élève à prendre conscience de ce qu'il sait ou de ce qui lui reste à acquérir ; elle est également pour lui un moyen d'identifier les savoirs et d'être plus actif dans sa propre formation, c'est-à-dire plus autonome. C'est par ces différentes fonctions qu'elle répond à la définition de l'évaluation formative ; pour être formative l'évaluation doit jouer un rôle de pivot interactif entre l'enseignant, le savoir, l'élève et les moyens que chacun doit mobiliser pour que la transmission se réalise.

Repères théoriques de l'évaluation

Les documents d'accompagnement, surtout ceux de troisième qui consacrent un long développement à l'évaluation, font référence à un certain nombre de repères théoriques concernant cette question : définitions, outils et références bibliographiques. Ces repères permettent notamment d'attirer l'attention sur la différence entre les fonctions formative et sommative de l'évaluation.

- « *Par l'évaluation formative, on s'attache à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris : les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant fera*

appel pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leur travaux » (§ Évaluation, cycle central). « L'évaluation formative reste une préoccupation majeure de la discipline. L'enseignement des arts plastiques a pour objectif de développer une conscience de la liberté fondée sur le sens de la responsabilité, de permettre à l'élève d'apprendre librement et de manière autonome pour qu'il garde le goût du savoir et le plaisir de la fréquentation de l'art. L'évaluation formative s'inscrit dans ces visées » (§ Évaluation, 3^e).

- « L'évaluation sommative consiste à contrôler ce qui a été appris au terme d'une unité d'enseignement. Il s'agit de faire le bilan de ce qui est retenu, connu. L'enseignant vérifie qu'un apprentissage est fait. Cette forme d'évaluation concerne aussi bien un seul élève que toute une classe. Elle s'appuie sur des exercices, des interrogations, des tests, des examens, etc. Elle correspond à des résultats prévus ou attendus par rapport à ce qui a été objet d'enseignement ». « L'évaluation sommative permet à chacun, élève, parent, professeur, de mesurer la réussite par rapport à un objectif clairement communiqué et par rapport à des connaissances à acquérir. Elle peut être organisée selon de multiples modalités orales ou écrites : questionnaires à choix multiple, textes à compléter, texte court, commentaire d'une œuvre, travail plastique, analyse. Elle doit en toutes circonstances, être brève et à la portée des élèves ; pour lui conférer la meilleure efficacité possible, le professeur énonce ce sur quoi elle porte, ainsi que les critères d'appréciations et le type de notation » (§ Évaluation, cycle central).

Les moments et les rôles respectifs et complémentaires de ces deux formes d'évaluation sont soulignés : *« L'association des aspects sommatif (constat des acquisitions en fin de séquence d'apprentissage) et formatif (prise de conscience des démarches en cours de travail) de l'évaluation est fertile pour l'élève : elle permet de relativiser les représentations sur le caractère définitif et déterminant de l'évaluation scolaire ; l'élève prend conscience, à travers cela qu'il peut agir dans sa propre formation » (§ Évaluation, Accompagnement, 3^e). « Évaluation formative et évaluation sommative sont complémentaires. L'une et l'autre aident l'élève à apprendre et à se situer par rapport à ses propres apprentissages et sont pour lui un facteur d'autonomie » (§ Évaluation, cycle central).*

La question de la notation

Les nouvelles situations d'enseignement et la prise en compte du projet de l'élève modifient l'approche de la notation. Au-delà de sa définition, l'accent est mis sur le sens de la notation, sa fonction, son utilité pour les élèves et ses modalités *« La notation consiste à traduire une évaluation par un système de signes conventionnels – nombres, lettres, signes, couleurs (...). La note correspond à une évaluation à un moment donné dans l'évolution de l'élève, faite sur une production ou une performance donnée, et, par-là, garde toujours un caractère relatif » (§ Évaluation, Accompagnement, 3^e).*

« Au cours du cycle central, le professeur peut utiliser le travail de notation pour aider les élèves à comprendre eux-mêmes la notation comme l'appréciation d'un travail accompli à un moment donné et non comme une valeur attribuée à une personne. Pour cela, le professeur nomme ce qu'il note et en indique les critères aux élèves. Il les habitue à découvrir les indicateurs par rapport aux critères » (§ Évaluation, Accompagnement, cycle central). L'insistance sur le caractère relatif

de la notation vise à éviter cette confusion plusieurs fois soulignée : « *Pour les élèves, la note scolaire représente le plus souvent la valeur attribuée moins à une production ou à un niveau qu'à eux-mêmes en tant que personnes (...). Pour peu qu'on les y aide, les élèves peuvent apprendre à relativiser la notation et à en comprendre les fonctions : retour d'information pour guider leur apprentissage, élément de communication et de contrôle pour les parents et pour les membres de l'équipe pédagogique (Cardinet, 1994) » (§ Évaluation, Accompagnement, 3^e).*

La notation, qu'elle soit utilisée dans le cadre d'une évaluation formative (*retour d'information pour guider leur apprentissage*) ou sommative (*élément de communication et de contrôle*), ne peut prendre de sens pour l'élève qu'à condition que lui soient donnés les moyens de compréhension correspondants.

Pratique des élèves, verbalisation et évaluation formative en arts plastiques

Les situations d'enseignement centrées sur la pratique de l'élève intègrent de fait une phase d'évaluation formative lors du retour oral sur la démarche, le travail en train de se faire et les productions qui résultent de cette pratique, c'est la phase de *verbalisation*. « *Le recours à des temps de travail oral est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève – et non l'exposé du professeur – joue un rôle de premier plan. Il est indissociable de la pratique » (§ Évaluation, Accompagnement, 6^e).* « *La pratique sous-entend de la part de chaque élève un travail intérieur d'interrogation pendant l'action, une mobilisation plus ou moins consciente des connaissances, un retour critique sur ce qui a été fait. La pratique en classe sous-entend une confrontation des démarches et des productions de tous les élèves. Le regroupement des travaux donnés à voir au groupe classe constitue déjà, par la confrontation qu'il provoque, un mode d'évaluation. Mettre sa propre production à distance permet à l'élève de "voir" son travail et de se rendre compte de l'écart entre ses intentions et le résultat, de s'interroger sur ce résultat. Voir l'ensemble des productions introduit d'autres interrogations et renouvelle encore la compréhension de sa propre démarche. Tout cela constitue pour l'élève une évaluation active. La verbalisation, temps de travail oral des élèves sur leurs productions, constitue pour eux un autre mode d'évaluation formative. Il s'agit bien d'un temps de travail dans la mesure où le but d'une verbalisation est que les élèves énoncent ce qui, pour eux, a été objet de questionnement, retrouvent ce qui relève du domaine artistique, réfléchissent à leurs actions et perçoivent leurs démarches. La verbalisation renvoie à une évaluation formative parce qu'elle amène l'élève (et l'enseignant) à prendre conscience de ce qui a été à l'œuvre pendant la production ; elle permet à l'élève de découvrir ses démarches et à l'enseignant de comprendre les stratégies qu'utilise un élève confronté à une situation donnée » (§ Pratique artistique et évaluation, Accompagnement, 3^e).*

L'efficacité de la verbalisation dépend de la conception qu'en a l'enseignant, des conditions de sa mise en œuvre et de la pertinence de son accompagnement :

- « *Pour être féconde, une verbalisation n'a pas nécessairement à être longue en durée. Une verbalisation brève à laquelle participe la classe apporte plus qu'une discussion qui s'éternise avec quelques élèves seulement. L'objectif de ce moment de travail est de faire émerger à la conscience ce qui faisait question par rapport aux arts plastiques, de le faire nommer : permettre*

de comprendre que la production n'était pas vaine au regard des arts plastiques, qu'elle s'inscrit dans le champ artistique et qu'elle construit du sens » (§ Évaluation, Accompagnement, 3^e).

- « Regrouper les travaux de telle manière que l'ensemble des élèves puisse en avoir une vue complète nécessite un minimum d'espace où afficher les productions planes et présenter les productions en volume. Pour pouvoir parler avec une concentration suffisante, les élèves doivent être eux-mêmes regroupés, correctement installés, suffisamment loin des travaux pour les voir dans leur ensemble, suffisamment près pour en voir tous les éléments. Le travail oral mobilise toute l'attention et il ne peut s'effectuer pendant le rangement du matériel ou de la salle » (§ Évaluation, Accompagnement, 3^e).

- « (...) la verbalisation n'a pas pour objet de faire par oral la correction des travaux un par un : il s'agit bien de faire énoncer ce qui est important. Les élèves doivent être capables, après une verbalisation sur un travail donné, de nommer ce qui était en jeu comme question dans le champ des arts plastiques à travers ce travail précis. Pendant la verbalisation, la parole est donnée le plus possible aux élèves et le professeur vérifie, à travers ce qui est dit, le degré de compréhension auquel sont arrivés les élèves. Le vocabulaire employé doit être juste : c'est une condition majeure de l'apprentissage de notions et de questions » (§ Évaluation, Accompagnement, cycle central).

- « L'enseignant encourage les prises de parole et aide à préciser le mot, l'idée – lorsque cela s'avère nécessaire – en relançant les questions ; il veille à la dynamique des échanges et fait circuler la parole en suscitant l'approfondissement des questions. Il introduit les termes spécifiques utiles. L'utilisation d'un magnétophone portable s'avère souvent précieuse : elle permet aux élèves de s'approprier par une nouvelle écoute ce qui a été énoncé et à l'enseignant d'apprécier tous les aspects de la verbalisation qui ont pu lui échapper dans le vif de l'opération » (§ Évaluation, Accompagnement, 3^e).

- **Ce qui s'apprend en arts plastiques : repères théoriques**

L'importance pour l'élève, comme pour l'enseignant, de repérer ce qui est appris et enseigné est souligné dans les documents d'accompagnement de 3^e en ces termes : « *La plupart des adolescents ne mesurent pas ce qui est appris en arts plastiques et le confondent avec ce qui est produit* ». Mais de quelles acquisitions s'agit-il ?

En introduction du chapitre sur l'évaluation, les documents d'accompagnement précisent la nature des différentes catégories d'acquisitions toutes disciplines confondues ; pour les arts plastiques est notamment expliqué ce qui distingue les *connaissances* des *compétences* :

- « Le terme de " connaissances " mérite d'être interrogé au-delà de son acception la plus courante : ce que l'on sait pour l'avoir appris. Dans le domaine de l'éducation, on entend par connaissances les produits d'apprentissages humains différents des conditionnements, des habitudes ou des motivations. Concernant les connaissances, les auteurs établissent le plus souvent deux catégories. « La première correspond aux savoir-faire, apparentés aux habiletés, dont le trait distinctif est de relier des savoirs portant sur le réel à des actions, externes ou internes. On les nomme parfois aussi, [...], des connaissances procédurales, et on les oppose alors à l'autre catégorie, celle des connaissances dites déclaratives » (Le Ny, 1994). Les

*connaissances procédurales, savoir-faire, « existent “afin de” réaliser tel ou tel but », par exemple, en arts plastiques, organiser un espace, « alors que les connaissances déclaratives se forment “à propos” de tel ou tel objet ou domaine » (Le Ny, 1994) » (§ Évaluation, Accompagnement, 3^e). À titre d'exemple on peut citer comme connaissances déclaratives les notions d'espace littéral et d'espace suggéré, ainsi définies dans le programme de 6^e : « l'espace littéral lié à la dimension même du support et espace suggéré par l'illusion de profondeur » ; à propos de la couleur, savoir que le vert s'obtient par mélange du jaune et du bleu est une *connaissance déclarative* alors que savoir réaliser concrètement le mélange est une *connaissance procédurale*.*

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

La mention de ces distinctions dans les textes institutionnels officialise des acquisitions spécifiques aux arts plastiques en raison de la place qu'ils donnent à la pratique, celle-ci mobilisant des connaissances multiples – à la fois d'ordre déclaratif (savoirs théoriques factuels), procédural (savoir-faire), et comportemental – visant à la construction de compétences complexes.

La déclinaison des acquisitions en termes de *compétences* se verra donner de l'importance dans les réformes à venir de l'enseignement obligatoire (de 6 à 16 ans), en 2006 avec la définition d'un *socle commun de connaissances et de compétences* (BO n°29 du 20.07.2006) puis dans les programmes du collège d'arts plastiques et des autres disciplines de 2008 et 2016.

9.4 Formation des enseignants

À partir de *La loi d'orientation du 10 juillet 1989*, à côté des réformes de l'enseignement qui viennent d'être présentées, l'évolution du système éducatif s'accompagne d'une refonte totale de la formation des enseignants. *La Consultation nationale* de 1989 sur la question « *Quel enseignement pour demain* » et le rapport de la *Commission Bourdieu Cros* qui s'en suit comportent des propositions concernant la préparation au métier d'enseignant. Elles soulignent la nécessité d'une *formation initiale* et d'une *formation continue*, différentes de celles qui existent alors pour les enseignants du premier et du second degré, invoquant en particulier le besoin d'une formation au travail en équipe et aux nouvelles technologies.

9.4.1 Création des IUFM

Dès 1990, sous le ministère de Lionel Jospin est créée une structure entièrement nouvelle, l'*Institut universitaire de formation des maîtres* (IUFM), en remplacement des Écoles normales d'instituteurs (ENI) et des Centres pédagogiques régionaux (CPR). « *Une formation de haut*

niveau sera dispensée à tous les enseignants au sein d'établissements d'enseignement supérieur : les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ». Elle rattache à l'université, dans un même établissement, la formation des instituteurs et des professeurs de collège et de lycée.

Le groupe de travail du Recteur Bancel, chargé de mission auprès du ministre, présente un rapport sur la formation des futurs enseignants précisant ses objectifs, son contenu et sa structure. Ce rapport est le texte fondateur des nouveaux instituts qui doivent assurer la formation selon trois axes de compétences : la formation disciplinaire, la gestion des apprentissages et la connaissance du système éducatif. L'IUFM doit établir également la cohérence entre :

- le premier et le second degré,
- la formation disciplinaire et la formation professionnelle,
- la formation théorique et la formation pratique,
- la formation initiale et la formation continue,
- la formation et la recherche.

- **Contenus des formations**

Pour chaque degré, celui de l'enseignement primaire et celui de l'enseignement secondaire, la formation comporte, tel que précédemment, deux paliers :

- un premier pour les candidats du premier degré (*Professeurs des écoles*, PE1) et pour les candidats du second degré (*Professeurs des lycées et collèges première année*, PLC1)
- puis un deuxième, après la réussite au concours, constitué d'une année de stage qui conduit les *Professeurs des écoles deuxième année* (PE2) et les *Professeurs des lycées et collèges de deuxième année* (PLC2) à la validation et à la titularisation. Cette formation comporte deux pôles : une formation générale et une formation disciplinaire dont le contenu relève des décisions du *collège disciplinaire*.

Malgré l'autonomie des IUFM, les plans de formation doivent tenir compte de l'évolution du système éducatif et du cadrage national, notamment en ce qui concerne la didactique des disciplines dès lors inscrite au programme de la formation obligatoire des futurs enseignants : « *L'IUFM développe une conception de la formation qui unit théorie et pratique et introduit d'emblée la confrontation avec les réalités du métier. Il vise à mettre en interaction progressive toutes les dimensions de la formation professionnelle. (...) L'approche pédagogique et didactique doit leur permettre de mesurer l'écart entre savoirs universitaires et disciplines scolaires, d'assurer la transposition de ces savoirs en contenus d'enseignement adaptés aux différents publics concernés, de repérer les obstacles rencontrés dans les apprentissages et de créer les situations pédagogiques, individuelles ou de groupe, propre à les surmonter. Préparé à travailler en équipe, le futur enseignant doit apprendre à apprécier la demande de formation et ses enjeux culturels, sociaux, et économiques, et à intervenir dans la gestion du système éducatif* » (BO n°27, 11.07.1991).

Cependant la structure des IUFM présente l'inconvénient de limiter l'autonomie des disciplines dans l'élaboration de leurs plans de formation ; la part d'initiative laissée aux *collèges*

disciplinaires est en effet soumise à un cadre commun qui met sur le même plan des disciplines d'identités très éloignées. Dans ce contexte les arts plastiques ne sont pas avantagés dans la mesure où ils ne peuvent intégrer une formation de praticien ; formation pourtant jugée indispensable à la compétence disciplinaire d'un futur professeur d'arts plastiques et, à ce titre, exigée aux concours de recrutement par des épreuves de production plastique personnelle.

9.4.2 Modification des concours : introduction d'une épreuve professionnelle

La mise en place des IUFM s'accompagne d'une redéfinition des concours de recrutement des enseignants du premier et deuxième degré, en particulier avec l'instauration d'une épreuve à dimension professionnelle au *Concours de professeur des écoles* (CPE) et au *Certificat d'aptitudes professionnel de l'enseignement secondaire* (CAPES).

Un nouveau CAPES externe d'arts plastiques entre en vigueur à la session de 1992 (Annexe 19.1. 1991, Epreuve professionnelle du CAPES externe). Il succède au concours de 1985 dont le cadre réglementaire actualisait celui du premier CAPES de 1972. Les épreuves de l'admissibilité comportent toujours *une composition écrite et une réalisation plastique bidimensionnelle*. À l'admission sont pareillement maintenus *l'épreuve de libre expression et l'entretien sans préparation*. Désormais, à l'exception de l'*architecture*, les options de cette dernière épreuve sont regroupées en triades : *cinéma/photo/audiovisuel* et *théâtre/littérature/musique*. Les modifications portent sur la quatrième épreuve, appelée *épreuve professionnelle* puis, à partir de 1993, *épreuve sur dossier*.

- **Épreuve sur dossier**

Un cadre interdisciplinaire stipule qu'« À compter de 1994, les concours de recrutement des professeurs des lycées et collèges ne comprendront plus d'épreuve professionnelle. Cette épreuve sera remplacée, dans le cadre du programme du concours, par une épreuve sur un dossier fourni par le jury, comportant un exposé suivi d'un entretien. Elle devra permettre d'évaluer l'aptitude du candidat à communiquer, à exposer et à débattre, à concevoir des démarches d'investigations, à mener une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de sa discipline, et à mesurer sa connaissance du programme de l'enseignement secondaire dans sa discipline. L'exposé et l'entretien pourront s'appuyer sur des observations et des analyses de pratiques d'enseignement vécues lors des stages de la première année de formation » (BO n°30, 16.09.1993).

Cette nouvelle épreuve sollicite l'articulation de connaissances relevant de plusieurs champs – disciplinaire, pédagogique et didactique – et par conséquent la maîtrise des programmes ainsi que celle de l'histoire de la discipline : « Dans la mesure où cette épreuve s'adresse à de futurs enseignants qui devront mettre en œuvre les programmes du collège et du lycée, il apparaît nécessaire que les candidats puissent témoigner de leurs connaissances des textes officiels en vigueur ». En arts plastiques l'exposé prend appui sur l'analyse d'un dossier de documents mixtes (iconique, citation d'artiste, extrait de programme, etc.) proposé par le jury. Le caractère questionnant de la relation entre les documents permet au candidat de mettre en évidence « ses savoirs théoriques spécifiques relatifs aux arts plastiques, à l'histoire des arts et à l'actualité

artistique (manifestations diverses, expositions, revues) ; son information sur l'histoire de la discipline, les méthodes et moyens d'enseignement ».

- **Titularisation**

L'année de stage succédant au CAPES est validée par « *un processus permanent d'évaluation de la formation. Cette évaluation prend en compte trois éléments :*

- *le stage en responsabilité*
- *le travail personnel d'analyse et d'approfondissement sur un thème lié à la pratique (mémoire professionnel)*
- *les modules d'enseignement » (BO n°27, 11.07.1991).*

La validation finale ne dépend plus uniquement des responsables de la discipline, elle est supervisée collégalement par les Inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) et les conseillers pédagogiques de la discipline, les formateurs interdisciplinaires de l'IUFM et les chefs d'établissement.

9.4.3 Formation initiale et continue : prise en compte d'un métier et d'une discipline en évolution

« *La formation initiale du professeur doit s'inscrire dans une double finalité : la première est de conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier ; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière ».* Connaître sa discipline implique que le professeur « *sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent ».* Ces recommandations sont extraites de la *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (BO n°22, 29.05.1997)* qui présente pour les enseignants, débutants ou confirmés, *les compétences professionnelles générales du professeur.* Ce texte sera réactualisé en 2007, sous l'intitulé *Les compétences professionnelles des maîtres (BO n°1, 04.01.2007).*

De plus, dans certaines académies est instauré un niveau *Professeur de lycée et collège troisième année (PLC3)* correspondant à une formation complémentaire des nouveaux professeurs certifiés. Cette structure répond aux difficultés que rencontrent les nouveaux enseignants sur le terrain et pour lesquels la formation initiale (PLC1 et PLC2) nécessite un renforcement.

- **Orientations du CAPES et de l'Agrégation d'arts plastiques**

Un communiqué de presse du 25.11.1998, commun aux ministères de l'Éducation nationale et de la Culture annonce qu'« *Une réforme des CAPES et des agrégations d'arts plastiques et de musique permettront de mieux préparer les enseignants à leurs nouvelles tâches ».* Le partenariat entre ces deux ministères, comme le fait d'avoir à travailler avec des intervenants extérieurs, a pu faire craindre alors que les concours de recrutement des disciplines artistiques ne s'orientent vers

des contenus à caractères plus culturels et patrimoniaux et ce aux dépens de la pratique. Cette réforme pouvait également présager un nouvel élargissement du recrutement par l'intégration en tant qu'enseignants d'intervenants diversement qualifiés ; à noter que la candidature aux concours internes de l'Éducation nationale est d'ores et déjà accordée sans licence de spécialité, voire sans aucune licence ni qualification par le jeu des dérogations (mères de familles de trois enfants, sportifs de haut niveau, trois années d'ancienneté dans la Fonction publique en général) et des équivalences (licence dans une autre discipline, diplômes ou cursus des Écoles d'Art et des Beaux-arts, par exemple). Cependant ce mode de recrutement, instauré pour faire face à la pénurie de candidatures dans certaines disciplines autres que les arts plastiques, reste marginal dans ses effets en raison du petit nombre de postulants et des exigences du concours.

À compter de la session 2011, les épreuves des concours externe et interne du Capes ont été fixées par l'arrêté du 28 décembre 2009 et celles de l'agrégation par les arrêtés du 28 décembre 2009 et du 13 juillet 2010 publiés respectivement au Journal officiel du 6 janvier 2010 et du 17 juillet 2010.

10 Horizon des années 2000

En 1997, les ministres de l'Éducation nationale Claude Allègre puis Ségolène Royal poursuivent les réformes sur la base de la *Loi d'orientation* de 1989. Les débats nationaux sur les difficultés du système scolaire se poursuivent et conduisent à de nouvelles chartes et à de nouvelles orientations, d'abord pour le premier degré avec la *Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle* (BO n°13, 26.11.1998), puis pour le lycée et le collège. Dans tous les cas il s'agit de mieux aider les élèves et de développer le travail en équipe des professeurs. L'*éducation à la citoyenneté* tient, à côté de l'instruction, une part importante.

En ce qui concerne l'élaboration des programmes, la logique introduite par la *Loi d'orientation* de 1989 est renforcée par Claude Allègre qui accorde désormais la responsabilité des *Groupes Techniques Disciplinaires* (GTD) à un universitaire, diminuant ainsi l'influence de l'Inspection. Cette mesure a pour but de limiter l'*empilement* des savoirs imputé aux représentants des disciplines et de l'Inspection Générale qui composaient les GTD ; elle s'accompagne de la suppression, au ministère, de la *Direction de l'Enseignement scolaire* (DESCO) qui était garante de la qualité des programmes.

10.1 Les réformes du lycée et du collège

10.1.1 Le lycée pour le XXI^e siècle

En 1999 la réforme de Claude Allègre a pour « objet d'adapter le fonctionnement des lycées au public qui y accède désormais, c'est-à-dire à peu près la totalité d'une classe d'âge. La réussite de ce public implique qu'il trouve au sein de l'établissement scolaire tout le soutien et l'aide dont il peut avoir besoin, en dehors d'heures d'enseignement stricto sensu. Dans ce cadre, la réforme portera moins sur les différentes filières (professionnelle, technologique, générale) ou sur les

séries, dont l'économie générale subsistera, que sur les modalités de répartition du temps de travail des élèves et des professeurs et sur les conditions de l'accompagnement offert aux élèves dans chaque lycée » (BO n°1, 07.01.1999).

Présidée par Philippe Meirieu, spécialiste en sciences de l'éducation, une consultation nationale intitulée « *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?* » est soumise aux professeurs et aux élèves des lycées en 1997. Le ministre retient la nécessité de diversifier les parcours, d'alléger les programmes ainsi que les cours en classe entière et d'apporter une aide personnalisée. Une charte pour la réforme du lycée, intitulée *Le lycée pour le XXI^e siècle* paraît début 1999 : « *la mission du lycée est de permettre à tous les élèves, dans leur diversité, quelle que soit leur origine sociale, leurs domaines de réussite, la voie d'enseignement dans laquelle ils se forment, d'acquérir les savoirs fondamentaux et d'accéder aux capacités de jugement et aux formes culturelles et patrimoniales qui les inscrivent dans la collectivité nationale et européenne et, plus généralement dans l'histoire des hommes* ».

Le Conseil national des programmes (CNP) et les Groupes techniques disciplinaires (GTD) sont sollicités pour établir de nouvelles orientations et des programmes. La charte des lycées s'accompagne de la création d'*Observatoires régionaux de programmes* qui auront pour vocation de proposer des aménagements émanant des réactions du terrain.

En réponse à ces besoins, de nouvelles structures sont mises en place pour les élèves telles que *Les Travaux personnels encadrés* qui visent les méthodes de travail et *les ateliers d'expression artistique* qui proposent un espace d'expression :

- « *Les Travaux personnels encadrés (TPE) sont un axe essentiel de la réforme du lycée* » ; il s'agit de plages horaires pluridisciplinaires autour de questions transversales définies à l'échelon national à partir des programmes (par exemple, en 2013-2014, en série littéraire : « Représentations et réalités », « Lumière, lumières »). Ce travail donne lieu à un dossier, souvent rédigé en binôme, validé par un oral devant un jury et pris en compte au baccalauréat. Préalablement placés en classe terminale, les TPE sont reportés en classe de 1^{ère} afin de mieux répartir les épreuves du baccalauréat ;
- *Les ateliers d'expression artistique* répondent à la demande des élèves qui formulent le besoin d'espaces d'expression dans la consultation nationale.

À partir de la rentrée 2000, dans la logique du travail de suivi des élèves, l'horaire de l'option obligatoire *Lettres-arts* est porté à partir de la classe de 1^{ère} à cinq heures : quatre heures en groupe classe plus une heure en classe dédoublée, quel que soit le nombre d'élèves.

- **Les ateliers d'expression artistique**

S'ajoutant aux *options artistiques* existantes et sans que soit précisé le sort *des ateliers de pratiques artistiques, des ateliers d'expression artistique* sont proposés dans les lycées à la rentrée 1999. Les domaines restent les mêmes – *musique, théâtre, arts plastiques, danse, cinéma, audiovisuel* – à raison de 72 heures par an et accessibles aux élèves des trois voies, générale, technologique et professionnelle. Ils sont animés par des professeurs volontaires, quelle que soit leur discipline, et organisés en partenariat avec des intervenants qualifiés relevant du

secteur culturel. Ils s'appuient sur les ressources artistiques et culturelles de l'environnement local et favorisent l'accès à l'art vivant. Ils sont évalués au baccalauréat.

Un « *accord entre la culture et l'éducation nationale sur les enseignements artistiques* » (avril 1999) confirme une fois de plus cette volonté de partenariat ; les *ateliers d'expression artistique* dépendent de conventions signées entre les Rectorats et les *Directions régionales d'action culturelle* (DRAC).

10.1.2 Le collège des années 2000

De leur côté, les enseignants du 1^{er} cycle sont invités en février-mai 1999 à donner leur avis sur l'avenir du collège en répondant à une consultation nationale « *Quel collège pour l'an 2000 ?* ». Réagissant à cette consultation, la ministre déléguée à l'enseignement scolaire Ségolène Royale prend acte des difficultés issues du *collège unique* instauré sous la tutelle de René Haby en 1977. Difficultés provenant de l'hétérogénéité des élèves – de comportements, niveaux et compétences – qui placent les enseignants face à des problèmes de gestion et conduit à un certain malaise de la profession. L'idée de *collège unique* est remplacée par celle de *collège pour tous*. Il importe d'affirmer le rôle intégrateur de l'école obligatoire : « *Le collège ne doit pas creuser les écarts, il doit s'employer à les réduire tout en maintenant un niveau d'exigences élevé. Le recours à l'initiative et à la diversification pédagogique doit y contribuer* » (lettre de la Ministre du 19 janvier 1999 adressée aux chefs d'établissement de collège).

En retour le ministère publie un texte, *Le collège des années 2000* (supplément du *BO* n°23 du 10.06.1999 et *BO* n°25 du 29.6.2000), dans lequel il fait des propositions visant à remédier d'une part aux difficultés et à l'échec des élèves et d'autre part à accompagner les enseignants dans la gestion de l'hétérogénéité des classes : les structures de soutien sont renforcées, une nouvelle forme du bulletin trimestriel permet d'identifier les *compétences* des élèves tout au long du collège ; en fin de troisième, *un livret de compétences* visant à *positiver l'orientation des élèves* est instauré. Faisant écho aux idées de Louis Legrand en 1982, l'idée de *tutorat* est remise à l'ordre du jour : le statut d'*adulte référent* est créé pour répondre à la situation de l'élève en difficulté. L'interdisciplinarité, le travail d'équipe et le souci de développer l'autonomie de l'élève, introduits en 5^e par les *parcours diversifiés*, se poursuivent en 4^e avec les *travaux croisés*, obligatoirement mis en place à la rentrée 2000. D'autre part un paragraphe, *L'éducation à l'image*, souligne qu'il faut « *changer les représentations des enseignants sur l'image auxiliaire de la langue en la construisant comme objet spécifique d'enseignement et d'apprentissage* ».

10.2 Évolution de l'institution

La relation entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture se poursuit avec des retombées sur le terrain ; cela réinterroge en particulier la formation et le statut des enseignants des disciplines artistiques qui sont désormais invités à travailler en partenariat et voient s'institutionnaliser le statut des intervenants extérieurs en tant que tels. Une succession de protocoles entre les deux ministères concrétise les orientations de la loi de 1988.

10.2.1 Développement du partenariat

La circulaire *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université*, signée par les deux ministères fait le point sur les opérations passées et les orientations futures : « *La loi de 1988, puis le deuxième protocole d'accord de 1993 ont confirmé cette volonté commune de faciliter le contact des élèves avec la création, de les sensibiliser au spectacle vivant et au patrimoine, de les familiariser avec les lieux culturels, de développer les pratiques amateurs. (...) Les deux ministères souhaitent développer la dimension culturelle et artistique dans le parcours des jeunes de la maternelle à l'université, dans un souci de cohérence et de continuité. (...). Les deux ministères (...) réaffirment leur volonté de former réellement au partenariat les enseignants, les chefs d'établissements et les professionnels de la culture associés aux projets d'éducation artistique* » (BO n°31, 30.07.1998).

10.2.2 Conséquences du partenariat sur la réforme des lycées et la formation des enseignants

Un communiqué de presse des deux ministères du 25 novembre 1998, Les enseignements artistiques, précise les modalités de leur collaboration : « Dix ans après la promulgation de la loi de 1988 sur les enseignements artistiques, Claude Allègre et Catherine Trautmann réaffirment leur volonté de développer les partenariats entre les deux ministères. Afin de développer les enseignements qui constituent à la fois une source d'épanouissement des élèves et la clef d'une démocratisation de la culture, le ministre de l'Éducation nationale et la ministre de la Culture et de la communication annoncent une série de nouvelles mesures qui viennent s'ajouter à celles qui ont été prises au printemps dernier ». Suivent huit paragraphes dont trois concernent plus directement les Arts plastiques et le lycée :

- 1°) « *Extension des ateliers artistiques dans les lycées avec pour objectif deux ateliers par établissement co animés par des enseignants et des artistes. Les lycées seront progressivement équipés de salles affectées à ces activités. Les lycées professionnels en seront prioritairement dotés.*
- 5°) *Une réforme des CAPES et des agrégations d'arts plastiques et d'éducation musicale permettra de mieux préparer les enseignants à leurs nouvelles tâches. Les deux ministres souhaitent également permettre aux anciens élèves des conservatoires et des écoles d'art de valider leurs acquis afin de leur permettre de se présenter aux concours de recrutement de l'éducation nationale. Dans les établissements placés sous sa tutelle, le ministère de la Culture introduira des modules de formation à l'intervention dans les établissements scolaires.*
- 8°) *Désignation dans les établissements scolaires de conseillers chargés d'initier, de développer des projets artistiques en liaison avec les structures culturelles régionales, à l'initiative du ministère de la Culture et de la communication ».*

Ces projets débouchent sur la création déjà signalée des *ateliers d'expression artistique* en lycée mis en place dès la rentrée 1999. Des conventions signées entre les *Rectorats* et les *Directions régionales d'action culturelle* (DRAC), pour le recrutement de professionnels ou d'étudiants

spécialisés dans différents domaines sur la base des projets définis avec les élèves, sont prévues par l'*Accord entre la culture et l'éducation nationale sur les enseignements artistiques* du 9 avril 1999.

10.3 Perspectives immédiates

C'est à l'occasion des réformes et de la réécriture des textes de cadrage que s'observent les évolutions. Les programmes, réécrits environ tous les dix ans depuis la création des arts plastiques, ont suivi le rythme de renouvellement de ceux des autres disciplines tout en gardant, jusqu'en 1994-1999, une autonomie interne de leurs contenus et de leur mise en forme. Paraissent en 2000 puis 2010 pour le lycée et en 2008 puis 2016 pour le collège, de nouvelles générations de programmes qui font suite à des consultations nationales ; ils sont de plus en plus encadrés par une trame commune à tous les champs disciplinaires et soumis à des prescriptions transversales. La notion de *socle commun* présente en 2006 à l'école et au collège, sous l'intitulé « *Le socle commun de connaissances et de compétences* » c'est-à-dire « *tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire* » (décret du 11 juillet 2006) prend de plus en plus d'importance au point qu'en 2016 les programmes s'articulent autour d'un *socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Emerge dans ces mêmes programmes la volonté de *croisement entre enseignements*, ce qui fait écho à la transversalité et aux décloisonnements disciplinaires préconisés notamment par Edgar Morin (*Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 2000, Le Seuil).

En 2018, date de mise en ligne de ce texte, la réforme concernant l'organisation et les programmes de l'enseignement primaire et du collège fait suite à celle du lycée de 2010-2012.

10.4 Les arts plastiques, trente ans d'existence

Depuis leur création au début des années 1970, les *arts plastiques* ont fait l'objet d'un travail inédit de construction d'une discipline entièrement nouvelle ayant à définir tous les enjeux éducatifs et tous les maillons didactiques de son enseignement. Ce travail s'est fait sur la base d'un projet ambitieux : permettre aux générations concernées de renouer avec les faits artistiques de leur époque, dont ils étaient coupés à l'école depuis le milieu du XIX^e, tout en rendant possible un enseignement de qualité, ouvert à tous les élèves du collège, dans la continuité historique d'un dessein éducatif qui, depuis la révolution de 1789, a toujours assuré et maintenu sous une forme ou une autre, à un niveau ou un autre, la présence d'un enseignement de type artistique au sein de l'école, même si cette forme était souvent réduite à l'apprentissage de simples moyens graphiques.

La volonté de faire des *arts plastiques* une discipline scolaire à part entière, en dépit des contraintes institutionnelles de moyens, notamment de temps, ressort d'une visée démocratique qui postule que le champ artistique est susceptible d'apporter une contribution particulière à l'éducation publique en raison de ses spécificités. Dans sa conception cet enseignement développe :

- le lien social au-delà des conventions : l'art permet l'intégration de l'individu, l'artiste en l'occurrence, par ce qui lui est particulier mais peu admis dans l'espace social et moins encore à l'École, à savoir l'intimité, la singularité, la liberté de jouer avec les normes, voire de les transgresser ; c'est le propre de la création d'échapper au contrôle, de surprendre et de dérouter. Paradoxalement, les artistes emportent l'adhésion du public, malgré ou en raison même du caractère insaisissable de leur démarche et pour des œuvres qui, bousculant les règles et l'ordre établi, sont souvent hermétiques ;
- l'autonomie : l'enseignement des arts plastiques, basé sur la pratique artistique, oblige l'élève à faire des choix, à prendre des décisions, développant ainsi sa responsabilité et sa personnalité ;
- les comportements d'ouverture : la dimension d'altérité qui caractérise la démarche de création favorise la curiosité, la remise en question, le doute, la prise de risque, le décentrement, l'acceptation de l'inconnu, l'écoute et le respect de l'autre ;
- la culture artistique : appréhendée de l'intérieur, par l'expérience, la démarche de création permet d'accéder à la dimension artistique des œuvres et, en même temps, d'acquérir des connaissances et des repères culturels.

De son côté, l'action culturelle en milieu scolaire, qui ne cesse de se développer depuis les années 1980, confronte les disciplines artistiques à des modalités d'accès à la culture très différentes de celles qui sont les leurs. Sans remettre en cause la présence de l'art dans le système éducatif, ces modalités remettent en question la forme disciplinaire de l'enseignement artistique. Cette confrontation, qui dépend plutôt de choix politiques que de motifs didactiques, induit le déplacement du domaine artistique vers des activités multiples d'ordre culturel et patrimonial. Tout se passe comme si la multiplication des offres culturelles devait permettre de combler tous les manques et notamment celui de lien social. Sans considérer le petit nombre d'élèves concerné par ces actions, de nouvelles activités se surajoutent, au risque des aléas du recrutement d'un personnel inégalement formé. Dans la mesure où elles sont le plus souvent exercées comme de simples tâches à exécuter, ces activités ne peuvent tenir compte de l'avancée des connaissances didactiques propres à l'enseignement du domaine artistique. Connaissances qui ont pourtant permis d'apporter des solutions pour faire face au nombre et à l'hétérogénéité des élèves, favoriser leur intégration et permettre aux arts plastiques, en tant qu'enseignement, de transmettre des savoirs et de jouer un rôle dans la réussite scolaire.

11 Bibliographie

11.1 Auteurs

BAQUÉ Pierre, « Les enseignements artistiques au ministère de l'éducation nationale : nouvelles orientations », Art et Éducation, CIEREC, 1986

BAQUÉ Pierre, « Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants, in Arts plastiques et formation de la personne : ouverture et diversification », Les Amis de Sèvres, n° 120, 1985

BECMEUR Yves, « Du dessin aux arts plastiques », Le Français aujourd'hui, Association des Enseignants de Français, N° 88, 1989

BELOT Gustave, *Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin (15.a)*, texte introduisant, avec les *Observations générales (15.b)*, les programmes de dessin des lycées de garçons, Instructions de l'enseignement secondaire, Librairie Delagrave, Paris, 1911

BRONGNIART Édouard, Officier d'Académie, Inspecteur de l'enseignement du dessin dans les écoles de la ville de Paris, *De l'enseignement du dessin en 1867*, Rapports du jury international de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris, Imprimerie et librairie administratives de Paul Dupont, Paris

CHANTEUX Magali, *200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984*, Département des Didactiques et Enseignements Généraux, INRP, 1985

CHANTEUX Magali, *Quelques éléments de repère dans le passage de Dessin aux Arts plastiques*, document transmis au stage des conseillers pédagogiques, CPR de Paris, 1989

COHEN Jacques, « L'atelier : de l'artisanat à l'art », Les Amis de Sèvres n° 120, 1985

COURBET Gustave, *Peut-on enseigner l'art ? 1861*, l'Échoppe, Caen, 1986

DAUDRIX (Commission DAUDRIX), *Courrier de l'éducation*, n° 32, mai 1976

HABY René, *Réforme du système éducatif*, CNDP, 1977

INGRES Jean-Auguste-Dominique, « Réponse au rapport sur l'école impériale des Beaux-Arts adressé au Maréchal Vaillant », cité dans G. Monnier *Des beaux-arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art*, p.59

MACHARD Louis, *Le rôle et les méthodes de l'enseignement du dessin dans les études générales*. Directives du 1^{er} mai 1953

MAUVE Christiane, « *Esquisses pour une généalogie des enseignements artistiques à l'école primaire – 1880 : l'enseignement du dessin* », Art et éducation, travaux 51, Université de Saint-Étienne, CIEREC, 1986

MIALARET Gaston et VIAL Jean, *Histoire mondiale de l'éducation*, tome III, PUF, 1981

MILLET Catherine, *L'art contemporain en France*, Flammarion, 1987

MONNIER Gérard, « Approche historique et critique de l'enseignement artistique : remarques sur ses fonctions réelles », *Art et Éducation, Travaux 51*, Université de Saint-Etienne, CIEREC, 1986

MONNIER Gérard, *Des beaux-arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art*, La manufacture, 1991

OTTIN Auguste, Inspecteur de l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris, *Rapport sur l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris*, Chaix et Cie, 1879

PÉLISSIER Gilbert, « Aperçu de l'évolution depuis 1972 », *Les arts plastiques, tentatives d'approche d'une discipline*, CNED, Vanves, 1981

PÉLISSIER Gilbert, « La création des ateliers d'arts plastiques au collège », *Les Amis de Sèvres* n° 120, 1985

PÉLISSIER Gilbert, Catalogue de l'exposition *Art Collège* à chapelle Saint Louis de la Salpêtrière, Paris, juin 1987

PÉLISSIER Gilbert, Inspecteur général, intervention orale dans le cadre du stage académique Formation continuée des formateurs en arts plastiques, Livry-Gargan le 14.01.91, *Bulletin Académique d'Informations* (77, 93, 94), n° 4, avril 1991

PÉLISSIER Gilbert, « Être de son temps », catalogue de l'exposition *L'artistique. Arts plastiques, Art et enseignement*, Académie de Créteil, St Denis, Musée d'Art et d'Histoire, 05-28 mars 1994

PÉLISSIER Gilbert, « État des pratiques d'enseignement, Didactique des arts plastiques », *Actes du stage national des formateurs en arts plastiques*, Paris, 1995

PÉLISSIER Gilbert, Colloque *Corps et pratique artistique*, Académie de Versailles, 1997

PÉLISSIER Gilbert, intervention lors de l'université d'été « Le discours critique dans le champ artistique, champ référentiel et enseignement », *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, sous la direction de Pascal Bonafoux et Daniel Danétis, L'Harmattan, 1997

PÉLISSIER Gilbert, *Entrevue avec Gilbert PÉLISSIER*, propos recueillis par Christine Faucher, 2006

POMMIER Édouard, « La théorie des arts », cité par Gérard MONNIER, *Des beaux-arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art*, p. 29, La manufacture, 1991

RAVAISSON Félix (sous la direction de), *L'enseignement du dessin dans les lycées*, rapport adressé à M. Le Ministre de l'Instruction publique et des cultes, sous la direction de Félix Ravaisson, Paris, 21 juin 1853.

RAVAISSON Félix, *L'art dans l'école*, Imprimerie A. Quentin, Paris, 1879

TROGER Claude, « Le professorat de dessin dans l'enseignement secondaire », *Bulletin trimestriel de la Société des Professeurs de Dessin*, n°48,49 et 50, 1964-1965

GENET-DELACROIX Marie Claude et TROGER Claude, *Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement*, Centre régional de documentation pédagogique de la région centre, 1994

11.2 Ouvrages collectifs

« L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général », Les cahiers de Sèvres, CIEP, 1975, LEROUX, FAUSER-DELABY, LEBLIC, DUPRAT, BARDOT

Les collèges, Repères Bibliographiques, Perspectives documentaires en éducation, n°19, INRP, 1990 GROS François, BOUTHORS Mathilde

Arts plastiques au collège ; enseignement en situation d'autonomie, CRDP de Lyon, 1987, sous la responsabilité de Gilbert PÉLISSIER

Repères Bibliographiques, Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n°14, INRP, 1988, Mathilde BOUTHORS, Magali CHANTEUX

Enseignants de CM2 et de 6^{ème} face aux disciplines, Collection Rapports de recherches n°9, INRP, Paris, 1986. Pour les arts plastiques : Magali CHANTEUX, sous la direction de Jacques COLOMB

Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}, ruptures et continuités, Collection Rapports de recherches n°11, INRP, Paris, 1987. Pour les arts plastiques : Magali CHANTEUX, Patricia CORNET, Véronique GARNIER, Martine COLBOC TERVILLE, sous la direction de Jacques COLOMB.

Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^{ème}, Collection École Collège, INRP, Paris, 1987. Pour les arts plastiques : Magali CHANTEUX, Patricia CORNET, Véronique GARNIER, sous la direction de Jacques COLOMB

Situations d'enseignement en Arts plastiques en classe de 3^{ème}. Pratiques et effets, INRP, Paris, 1990, Magali CHANTEUX, Agnès BOUTET, Béatrice DARMON, Marie-Jeanne BRONDEAU FOUR, SYLVIE HUARD, Martine COLBOC TERVILLE, sous la direction de Jacques COLOMB

Connaissances en arts plastiques, bilan du premier cycle, Didactiques des disciplines, INRP, Paris, 1997, Marie-Jeanne BRONDEAU FOUR, Béatrice DARMON, Sylvie HUARD, Jean-Philippe MASSUET, Jacques WILLAUME

12 Annexes. Programmes, concours de recrutement, baccalauréat

Les textes sont présentés de manière chronologique

12.1 Annexe 1. 1853, Programme de la 6^e aux classes terminales

Programme repris en 1863 ; en vigueur jusqu'en 1880

ENSEIGNEMENT DU DESSIN.	N° 2.
N° 1.	DESSIN LINÉAIRE ET GÉOMÉTRIQUE.
DESSIN D'IMITATION ET D'ORNEMENT.	En troisième, pendant le second semestre, deux leçons d'une heure par semaine sont consacrées au dessin linéaire. Les exercices portent sur l'ornement, le lavis et la géométrie élémentaire.
L'enseignement du dessin d'imitation et d'ornement commence à la classe de sixième. Il a lieu, pour chaque classe, à des heures et à des jours différents.	Durant toute l'année, deux leçons d'une heure par semaine ou une leçon unique de deux heures sont consacrées aux exercices de dessin linéaire dans les classes de seconde et de rhétorique de la section des sciences.
En sixième et en cinquième, une leçon d'une heure par semaine est consacrée à des exercices préparatoires. Ces exercices ont pour objet :	En seconde, ces exercices portent sur :
1° L'imitation de figures simples, telles que celles de divers solides réguliers et de quelques parties de végétaux ;	1° La géométrie élémentaire et les projections des polyèdres ;
2° L'imitation des parties de la tête.	2° Le levé des plans, d'après les opérations exécutées sur le terrain ;
En quatrième, deux leçons hebdomadaires ont pour objet :	3° Les épreuves de géométrie descriptive (profilés relatifs à la ligne droite et au plan).
1° L'étude théorique et pratique des éléments de la perspective ;	En rhétorique, ces exercices comprennent :
2° L'étude élémentaire de la structure de l'homme et des proportions du corps humain au point de vue du dessin ;	1° La représentation par plans, coupe et élévation d'un bâtiment, d'une machine ou d'un instrument de physique, d'après des mesures prises sur les objets eux-mêmes et réduites à une échelle déterminée ;
3° Le dessin des parties de la tête et de la tête entière d'après des estampes ou photographies.	2° Les cartes géographiques ;
Dans les classes de troisième et de seconde, deux leçons par semaine sont consacrées au dessin de la tête et des extrémités, d'après des estampes ou photographies et d'après la bosse.	3° Le nivellement (profils et courbes de niveau d'après les opérations exécutées sur le terrain).
Dans les classes de rhétorique et de philosophie, deux leçons par semaine sont consacrées au dessin de formes et académiques, d'après des estampes ou photographies et d'après la bosse.	Pendant l'année de philosophie, les élèves de la section des sciences continuent à être exercés au dessin linéaire. Deux leçons d'une heure par semaine ou une leçon unique de deux heures sont consacrées à cette étude.
Une leçon par quinzaine, à partir de la classe de troisième inclusivement, a pour objet le dessin des formes artificielles, édifices, vases, candélabres, meubles et ornements de tous genres.	Les élèves de la classe de mathématiques spéciales continuent également à être exercés au dessin linéaire et géométrique et au lavis.
A la fin de la dernière année de cours, les élèves reproduisent quelques modèles d'ornements en couleur.	Ils doivent exécuter toutes les épreuves relatives aux questions spécifiées dans le programme de géométrie descriptive. Cinq épreuves sont faites à main levée. Deux ou moins de ces croquis ont rapport, l'un aux plans tangents et l'autre aux intersections de surfaces. En outre, ils doivent exécuter deux dessins de plans faits à l'échelle, d'après les données du levé.
Pendant l'année de mathématiques spéciales, les élèves sont mis en état de reproduire avec fidélité et promptitude une académie ouïrée au crayon, d'après leur dessin modèle.	Ils font au moins deux lavis à l'encre de Chine et deux dessins lavés de machines simples, d'après les indications des modèles-types adoptés.
Les modèles sont tous empruntés aux grands maîtres de l'art. Ils ne sont admis dans les classes de dessin qu'après avoir été approuvés par le ministre de l'instruction publique.	[Arrêtés des 30 août 1853, 26 janvier et 29 décembre 1858, et 12 septembre 1863.]
Au dessin de la figure humaine doit s'appliquer, comme à celui des formes artificielles, et avec le même fruit, l'exercice de la reproduction de mémoire, qui en grave dans les imaginations les types les plus parfaits.	
A la fin de chaque année, les élèves sont tenus de présenter un nombre déterminé de feuilles dont l'ensemble doit constituer un cours gradué de dessin.	

12.2 Annexe 2. 1880, Méthode et programme

Méthode, Programmes et Pédagogie du Ministère de l'Instruction publique français.

Le Ministre de l'Instruction publique français, sous l'inspiration de M. EDGÈSE GUILLAUME, a pensé que le Dessin, quel que soit le *mode* sous lequel on l'enseigne, devait posséder *une seule méthode*, c'est-à-dire devait s'inspirer de principes communs dont l'énoncé, d'après M. GUILLAUME, est donné plus loin. (Voir *méthode*.) C'est pourquoi les 2^{es} et 3^{es} questions, primitivement séparées, ont été réunies et font l'objet d'un seul rapport.

I. — Méthode.

Il est convenu [que, par Méthode, il faut entendre l'ensemble des principes qui inspirent un enseignement. Ces principes sont les suivants : (1)]

- a) « Le Dessin ne relève pas exclusivement du sentiment, et
« ne doit pas s'acquiescer uniquement par des exercices
« empiriques.
- b) « Le Dessin est un ; il n'y en a pas de plusieurs sortes : le
« dessin géométrique, le dessin d'architecture, le dessin
« d'ornement et de figure, constituent des manières d'être
« d'un seul et même art, et ces *modes*, bien que divers,
« ont des principes communs et une seule et même essence.
- c) « Le Dessin est, avant tout, une science qui a sa méthode,
« dont les principes s'enchaînent rigoureusement et qui,
« dans ses applications variées, donne des résultats d'une
« incontestable certitude.
- d) « L'ensemble des moyens ayant, en dessin, le caractère absolu
« de la certitude, est donné par la géométrie.
« La géométrie fait connaître les lois de la représentation
« géométrale et celles de la représentation perspective ;
« elle donne aussi celles du tracé des ombres, c'est pourquoi
« cette science contient et constitue le dessin tout entier.
- e) « Les termes (proportions, symétrie, similitude, équilibre,
« valeurs, mouvement) employés dans les arts, pour signifier
« les qualités essentielles et supérieures des formes et leurs
« rapports, sont empruntés à la géométrie, et cette science
« n'existe dans le langage de l'Art que parce qu'elle est dans
« l'essence des choses qui font son objet.
- f) « L'enseignement du Dessin, même au début, ne doit pas être
« borné à des tracés de l'ordre exact. Les éléments du
« Dessin qui a les Beaux-Arts pour objet lointain doivent se
« joindre naturellement au dessin linéaire et géométrique.
- g) « C'est par un choix judicieux de beaux modèles que l'on doit
« former le goût et développer le sentiment. »

Tels sont les principes dont l'ensemble constitue la *méthode*. On répète qu'elle est commune aux deux *modes* de Dessin ; ces derniers ne diffèrent entre eux que par leurs *programmes* et par leur *pédagogie* dont l'exposé va faire, plus directement, l'objet de la suite de ce Rapport.

(1) Extrait de l'article écrit, par M. Edg. Guillaume, dans le *Dictionnaire de Pédagogie*.

II. — Enseignement du Dessin

Programme du Ministère de l'Instruction publique Français.

Dessin plastique

Dit encore : *Dessin d'imitation*,
Dessin à main levée, *Dessin à vue*.

Le *dessin plastique* a pour objet la représentation graphique de la forme, c'est-à-dire de ce qui résulte de la mise en présence de la matière et de la lumière, et ne peut se juger que par les yeux.

Dessin géométrique.

Dit encore : *Dessin graphique*,
Dessin linéaire.

Le *dessin géométrique* a pour objet la représentation graphique de la figure, c'est-à-dire de ce qui résulte des mesures que l'on peut prendre sur les objets matériels.

12.2.1 Annexe 2.1. 1880, Programme de la 9^e aux classes terminales

Plan d'études et programmes pour l'enseignement secondaire classique du collège lycée et du lycée du 02.08.1880
Edition Hachette 1880, p.94-96

98	PROGRAMMES,	95
<p>CLASSES DE RHÉTORIQUE ET DE PHILOSOPHIE.</p> <p>§ 1^{er}. — Développement et applications des idées reçues de nos jours. — Quelques leçons pourront être consacrées à l'étude de la littérature nationale.</p> <p>§ 2. — Études de paysages d'après l'école française. — Quand les circonstances le permettent, les élèves pourront être exercés à dessiner d'après nature des paysages et des édifices.</p>	<p>DESSIN.</p> <p>§ 5. — Dessin d'après des croquis en bas-relief empruntés à leurs dimensions, paléontologie, etc.</p> <p>§ 6. — Dessin d'après des fragments d'architecture, tels que colonnes, pilastres, bases de colonnes, arcs, corniches.</p> <p>§ 7. — Dessin de la tête humaine. — Pratique relative sur un modèle géométrique et sur les proportions de ses différentes parties.</p> <p>Nota. — Avant le cours de ces deux années et de la suite, quelques leçons seront réservées pour l'exécution de dessins d'architecture à l'aide de la règle et du compas.</p>	<p>DESSIN.</p> <p>§ 1^{er}. — Dessin d'après des fragments d'architecture, tels que colonnes, pilastres, bases de colonnes, arcs, corniches.</p> <p>§ 2. — Dessin de l'ensemble et proportions de la figure humaine, d'après des croquis et d'après des bas-reliefs.</p> <p>§ 3. — Étude et dessin des parties du corps humain. — Notions élémentaires d'anatomie. — Copies d'attributions et de détails de la figure humaine d'après l'école française et d'après la Bible.</p>
<p>CLASSES DE TROISIÈME ET DE SECONDE.</p> <p>§ 1^{er}. — Dessin d'après des fragments d'architecture. — Figures décoratives. — Caricatures. — Vases grecs et romains. — Figures égyptiennes et détails de l'art égyptien. — Figures romaines et détails de l'art romain.</p> <p>§ 2. — Dessin de la figure humaine et des animaux d'après nature. — Les photographies ne seront données qu'avec modération.</p>	<p>CLASSE DE QUATRIÈME.</p> <p>§ 1^{er}. — Dessin d'après des fragments d'architecture, tels que colonnes, pilastres, bases de colonnes, arcs, corniches.</p> <p>§ 2. — Dessin de l'ensemble et proportions de la figure humaine, d'après des croquis et d'après des bas-reliefs.</p> <p>§ 3. — Étude et dessin des parties du corps humain. — Notions élémentaires d'anatomie. — Copies d'attributions et de détails de la figure humaine d'après l'école française et d'après la Bible.</p>	<p>CLASSES DE SIXIÈME ET DE CINQUIÈME.</p> <p>§ 1^{er}. — Représentation géométrique de la tête et de l'ensemble de la figure humaine. — Dessin d'après nature et d'après des photographies.</p> <p>§ 2. — Dessin d'après des croquis en bas-relief empruntés à leurs dimensions, paléontologie, etc.</p>

12.2.2 Annexe 2.2. 1880, Programme de 1880 et liste des modèles proposés aux élèves

Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Direction de l'enseignement secondaire. Imprimerie nationale, 01.1891

PROGRAMME

de l'Enseignement du Dessin

et liste des Modèles nécessaires à son application.

OBJETS	PREMIERE PARTIE	DEUXIEME PARTIE	DEUXIEME PARTIE	DEUXIEME PARTIE	DEUXIEME PARTIE	DEUXIEME PARTIE
	PREMIERE PARTIE	DEUXIEME PARTIE	DEUXIEME PARTIE	DEUXIEME PARTIE	DEUXIEME PARTIE	DEUXIEME PARTIE
1. Tracé et étude de lignes droites et parties égales, bissectrices de angles. Pour les figures simples.	Modèles tracés au goniomètre par le maître, nécessaires pour l'étude de l'alignement, de la géométrie, de la perspective, de la construction des machines.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.
2. Répétition et utilisation de angles.	Modèles tracés au goniomètre par le maître, nécessaires pour l'étude de l'alignement, de la géométrie, de la perspective, de la construction des machines.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.
3. Principes élémentaires de dessin géométrique. Construction, propriétés géométriques, notions théoriques.	Modèles tracés au goniomètre par le maître, nécessaires pour l'étude de l'alignement, de la géométrie, de la perspective, de la construction des machines.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.
4. Études relatives à la perspective, à la construction des machines, à la géométrie, à la perspective, à la construction des machines.	Modèles tracés au goniomètre par le maître, nécessaires pour l'étude de l'alignement, de la géométrie, de la perspective, de la construction des machines.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.
5. Études relatives à la perspective, à la construction des machines, à la géométrie, à la perspective, à la construction des machines.	Modèles tracés au goniomètre par le maître, nécessaires pour l'étude de l'alignement, de la géométrie, de la perspective, de la construction des machines.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.
6. Études relatives à la perspective, à la construction des machines, à la géométrie, à la perspective, à la construction des machines.	Modèles tracés au goniomètre par le maître, nécessaires pour l'étude de l'alignement, de la géométrie, de la perspective, de la construction des machines.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.	Étude de lignes droites, horizontales, verticales, inclinées, parallèles, sécantes, normales, tangentes, etc.

12.2.3 Annexe 2.3. 1880, Épreuves du Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin

Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, n° 461, 1880, p.1717-1720

Épreuves du Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin du premier degré

Épreuves graphiques :

- Mise en perspective d'un objet simple, tel que solide géométrique, fragment d'architecture, vase simple, balustre, etc. (7 h) ;
Le candidat est tenu de donner sur la même feuille :
Un dessin ombré de l'objet placé devant lui,
Un plan, une élévation et, s'il y a lieu, une coupe du même objet (8 h) ;
- Dessin d'un ornement en relief : rinceau, rosace ou chapiteau ;
- Dessin d'une figure d'après l'antique (plâtre) (8 h).

Épreuves orales :

- Explications orales sur la représentation géométrale et sur la mise en perspective d'un objet simple : tabouret, table, piédestal, moulure, vase, etc. – Questions sur les ombres ;
- Dessiner au tableau et expliquer sommairement la structure et les proportions de l'homme.

Épreuves pédagogiques : explications orales sous forme de leçon

- Correction d'un dessin de perspective
- Correction d'un dessin d'ornement
- Correction et d'un dessin de figure.

Épreuves du Certificat d'aptitude du degré supérieur

Épreuves graphiques :

- Mise en perspective d'un objet, tel que : objet usuel, fragment d'architecture, vase orné, chapiteau, etc. (7 h) ;
- Dessin d'une figure d'après l'antique (8 h) ;
- Dessin d'un ornement en relief (8 h) ;
- Dessin d'une figure entière d'après nature (8 h) ;
- Dessin d'une tête d'après nature et de grandeur naturelle (8 h) ;
- Épreuve d'anatomie.

Épreuves orales :

- Explications orales sur la représentation géométrale et sur la mise en perspective d'un objet simple : tabouret, table, piédestal, moulure, vase, etc. ; questions sur les ombres ;
- Dessiner au tableau un fragment d'architecture ; explications orales ;
- Dessiner au tableau et expliquer sommairement la structure et les proportions de l'homme.

Épreuves pédagogiques :

- Correction d'un dessin de perspective ;
- Correction d'un dessin d'ornement ;
- Correction d'un dessin de figure.

Dans ces trois corrections, qui devront affecter la forme de leçons, le candidat sera tenu de répondre aux diverses questions de membres du jury, sur la perspective, l'ornement et l'anatomie.

12.3 Annexe 3. 1909, Programme de la 6^e aux classes terminales

Edition Le Lagrave, 1911, p.110-112

Ce programme sera repris presque intégralement en 1923 et 1938 ; en vigueur jusqu'en 1941

Premier Cycle.

CLASSES DE SIXIÈME ET DE CINQUIÈME.

Programme.

Le maître n'aura pas à introduire dans la classe tous les modèles ni tous les détails d'exercices proposés. Il appartient à son initiative d'y faire un choix raisonné, approprié à son goût et aux moyens de ses élèves. On a voulu simplement indiquer la variété considérable des exercices que l'on peut entreprendre pour tenir en haleine la curiosité des esprits et affiner le sens de l'observation.

I. Dessins faits en classe d'après des modèles :

- a) Objets usuels simples ;
- b) Échantillons de zoologie et de botanique ;
- c) Modèle vivant vêtu ;
- d) Modèles tirés de l'histoire de l'art (en Sixième, tirés des monuments égyptiens, chaldéens, assyriens, perses, grecs et romains ; en Cinquième, tirés des monuments byzantins, arabes, romains et gothiques).

II. Arrangements décoratifs.

III. Dessins ou croquis de mémoire.

IV. Dessins faits hors la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.), notamment illustrations de devoirs.

V. Modelage.

CLASSES DE QUATRIÈME ET DE TROISIÈME.

Programme.

Le maître n'aura pas à introduire dans la classe tous les modèles ni tous les détails d'exercices proposés. Il appartient à son initiative d'y faire un choix raisonné, approprié à son goût et aux moyens de ses élèves. On a voulu simplement indiquer la variété considérable des exercices que l'on peut entreprendre pour tenir en haleine la curiosité des esprits et affiner le sens de l'observation.

I. Dessins faits en classe d'après des modèles :

- a) Objets usuels simples ;
- b) Échantillons de zoologie et de botanique ;
- c) Modèle vivant vêtu ;
- d) Modèles tirés des monuments d'art du Moyen Âge, de la Renaissance, des XVII^e, XVIII^e, XIX^e siècles ;
- e) Croquis perspectifs d'après les modèles utilisés pour le dessin géométrique.

II. Arrangements décoratifs.

III. Dessins et croquis de mémoire.

IV. Dessins faits hors de la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.), notamment illustrations de devoirs.

V. Modelage.

ART. 2. — Le présent arrêté aura son effet à partir du 1^{er} octobre 1909.

Fait à Paris, le 6 janvier 1909.

Second Cycle.

CLASSES DE SECONDE, DE PREMIÈRE, DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES.

DESSIN

[Programme commun aux classes de Seconde et Première A, B, C, D, de Philosophie et Mathématiques A et B.]

(2 heures.)

I. Dessins faits en classe :

- a) Le modèle vivant vêtu, études d'ensemble et de détails ;
- b) Dessin d'après la bosse : figures et monuments de l'antiquité, du Moyen-Âge, de la Renaissance, des temps modernes, contemporains ;
- c) Études d'après les dessins des grands maîtres (figures humaines et paysages) ;
- d) Dessins et croquis perspectifs d'instruments de physique, d'organes de machines, de détails d'architecture ;
- e) Dessins à la loupe et d'après le microscope ;
- f) Dessins et croquis de paysages, sous la direction du professeur.

II. Arrangements décoratifs.

III. Dessins et croquis de mémoire.

IV. Dessins faits hors de la classe (crayon, pastel, aquarelle, etc.).

V. Modelage.

VI. Étude de reproductions d'œuvres d'art. Visite des musées et des monuments.

12.3.1 Annexe 3.1. 1909, Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges

Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, N° 1892, 1909, p.460-463

Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges, premier degré

Épreuves écrites

- Une rédaction sur un sujet très simple relatif à l'enseignement du dessin (3 h) ;
 - Croquis côté d'un objet simple, d'un outil, d'un organe de machine ou d'un élément simple d'architecture et mise en perspective linéaire avec les ombres (4 h) ;
 - Étude d'après un moulage en plâtre choisi parmi les modèles de la collection officielle (4 h) ;
 - Étude d'après un objet ou d'après un élément naturel (échantillon de zoologie ou de botanique) (4 h) ;
- Toute liberté est laissée au candidat quant au choix du mode d'exécution (dessin, crayons de couleur ou aquarelle) ;
- Esquisse d'une composition décorative simple (4 h).
- Plusieurs éléments naturels, végétaux, petits animaux ou autres sujets pouvant être utilisés comme motifs décoratifs seront fournis aux aspirants et ceux-ci pourront choisir entre ces divers éléments ;
- Pour les aspirants un exercice de modelage (4 h) ;
 - Pour les aspirantes : un dessin de coupe pour la confection d'un patron avec indication, à l'état d'esquisse, de l'ornementation d'une des pièces de ce patron ou tout autre dessin applicable à un des travaux féminins faisant partie du programme des classes de couture (4 h).

Épreuves orales et pédagogiques

- Histoire de l'art et des styles : exposé, avec croquis explicatifs au tableau, d'une leçon sur un sujet donné (30 mn de préparation, exposé 15 mn)
- Le candidat pourra s'aider de ses notes personnelles et des documents mis à sa disposition par le jury. La leçon dont l'exposé devra être fait, pourra porter sur des documents photographiques, architecture, ornementation, objets mobiliers, ou des moulages à la disposition du candidat.*
- Le candidat sera invité à présenter le carnet personnel sur lequel il aurait fait des croquis d'après des œuvres de maîtres, d'après des monuments et d'après tous autres documents concernant les arts et leur histoire. Il sera tenu compte de ce travail personnel (§ Instructions)*
- Une leçon au tableau noir, sur un sujet de composition décorative élémentaire tiré des programmes d'études (préparation 10 mn, exposé 10 mn) ;
 - Un exposé, sans préparation, de conseils à donner aux élèves pour un exercice de perspective d'observation.
- Un objet sera remis au candidat. Celui-ci devra improviser la leçon que, professeur, il aurait à faire en présentant aux élèves un nouveau modèle à dessiner
- Correction deux dessin d'élèves : un dessin d'après nature et un dessin de décoration.
- Outre la critique relative à la technique même du dessin, le candidat devra, si le modèle le comporte, témoigner de ses connaissances d'anatomie en expliquant les raisons des différents mouvements et des proportions.

1909 Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, degré supérieur

Épreuves écrites :

- Figure d'après nature (étude d'ensemble) (8 heures) ;
 - Tête d'après nature (8 h).
- Ces études peuvent, au choix des candidats, être dessinées, peintes ou modelées. Toutefois l'une ou l'autre doit être exécutée en dessin ;
- Étude d'après la plante (dessin, crayons de couleur ou aquarelle) (4 h) ;
 - Croquis : a) D'après nature (figure d'ensemble) (1 h) ; b) D'après des ornements ou des motifs architecturaux (1h). Pour ces croquis, toute liberté est laissée aux candidats quant au mode d'exécution ;
 - Composition décorative (16 heures réparties en une séance de 4 heures pour l'esquisse et 3 séances consécutives de 4 heures pour l'exécution du rendu) ;
 - Épreuve de perspective et d'observation (4 h). Cette épreuve consiste dans l'esquisse d'une composition, faite à main levée, sur un sujet donné comportant paysage, motifs d'architecture et personnages ;
 - Épreuve de modelage (4 h). Interprétation d'éléments naturels, végétaux, petits animaux, objets simples dans un arrangement décoratif élémentaire ;
 - Dessin d'anatomie (2 h). Ce dessin sera fait d'après un des croquis exécutés d'après nature, par le candidat, dans une séance précédente. Quelques notes succinctes indiqueront, pour l'ostéologie, les saillies osseuses apparentes, les relations de l'ostéologie avec les proportions, avec le mécanisme du mouvement figuré sur le croquis, mention sera faite de l'insertion des principaux muscles et de leurs fonctions.

Épreuves orales :

- Un exposé d'histoire de l'art et des styles, sur un sujet donné, avec croquis explicatifs au tableau (30 mn de préparation et 15 mn d'exposé.) Le candidat pourra s'aider de de ses notes personnelles et des documents mis à sa disposition par le jury ;
- Une leçon au tableau noir sur un sujet de composition décorative élémentaire (15 mn de préparation, 10 mn d'exposé) ;
- Un exposé, au tableau, sans préparation, de conseils à donner aux élèves pour un exercice de perspective d'observation. Quelques questions sur la théorie de la perspective seront posées au candidat (15 mn) ;
- Épreuve d'anatomie. Les questions posées auront trait à la structure, aux proportions et au mouvement du corps humain. En outre le candidat pourra être appelé à donner des explications sommaires sur les relations des formes extérieures des animaux et leur structure intérieure ;
- Correction de dessins d'élèves :
 - a) Une étude d'après nature ;
 - b) Un dessin de décoration.

12.4 Annexe 4. 1941-1942, Programme du collège

Le programme du collège de 1941-1942 est reconduit jusqu'en 1963

Programme de 6^e et de 5^e. Edition Vuibert 1943, p.169 à 177

DESSIN	HISTOIRE	LITTÉRATURE	GÉOLOGIE	SCIENCE
<p>DES instructions relatives précéderont dans quel esprit les présents programmes doivent être compris et appliqués (a).</p> <p>Tous les exercices indiqués se situent dans le domaine des arts. Leur caractère est purement artistique. Les programmes mentionnés ci-dessous ont pour objet de donner à l'élève une formation générale et de lui faire connaître les possibilités techniques et artistiques de son art.</p> <p>Les études documentaires sur l'art décoratif, comme aussi toutes les recherches de composition décorative, ne doivent être entreprises qu'autant que l'élève aura pu réaliser une œuvre personnelle satisfaisante.</p> <p>La répartition des matières dans les différentes classes se fera de telle sorte que l'élève puisse acquiescer à l'enseignement de son art et de son métier. Les degrés d'enseignement de base sont les suivants : les plus élevés visent leur intérêt et leur efficacité.</p>	<p>II. — Contes et légendes.</p> <p>A. Étude des contes et légendes dans l'Inde, l'Égypte, la Grèce, le Moyen-Orient, l'Amérique, etc. Étude des contes et légendes dans les différents pays de l'Europe, l'Asie, l'Afrique, etc.</p> <p>B. Étude de la littérature de l'Inde, l'Égypte, la Grèce, le Moyen-Orient, l'Amérique, etc. Étude des œuvres de la littérature de l'Europe, l'Asie, l'Afrique, etc.</p>	<p>III. — Contes et légendes.</p> <p>A. Étude des contes et légendes dans l'Inde, l'Égypte, la Grèce, le Moyen-Orient, l'Amérique, etc. Étude des contes et légendes dans les différents pays de l'Europe, l'Asie, l'Afrique, etc.</p> <p>B. Étude de la littérature de l'Inde, l'Égypte, la Grèce, le Moyen-Orient, l'Amérique, etc. Étude des œuvres de la littérature de l'Europe, l'Asie, l'Afrique, etc.</p>	<p>IV. — Géologie.</p> <p>A. Étude des roches et minéraux. Étude des roches cristallines, sédimentaires, volcaniques. Étude des roches métamorphiques. Étude des roches ignées, sédimentaires, volcaniques. Étude des roches métamorphiques. Étude des roches ignées, sédimentaires, volcaniques.</p>	<p>V. — Science.</p> <p>A. Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique).</p>
<p>CLASSE DE CINQUIÈME (Plan de la classe de 5^e)</p> <p>I. — Histoire d'observation.</p> <p>A. Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique).</p>	<p>II. — Contes et légendes.</p> <p>A. Étude des contes et légendes dans l'Inde, l'Égypte, la Grèce, le Moyen-Orient, l'Amérique, etc. Étude des contes et légendes dans les différents pays de l'Europe, l'Asie, l'Afrique, etc.</p>	<p>III. — Contes et légendes.</p> <p>A. Étude des contes et légendes dans l'Inde, l'Égypte, la Grèce, le Moyen-Orient, l'Amérique, etc. Étude des contes et légendes dans les différents pays de l'Europe, l'Asie, l'Afrique, etc.</p>	<p>IV. — Géologie.</p> <p>A. Étude des roches et minéraux. Étude des roches cristallines, sédimentaires, volcaniques. Étude des roches métamorphiques. Étude des roches ignées, sédimentaires, volcaniques. Étude des roches métamorphiques. Étude des roches ignées, sédimentaires, volcaniques.</p>	<p>V. — Science.</p> <p>A. Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique).</p>
<p>CLASSE DE SIXIÈME (Plan de la classe de 6^e)</p> <p>I. — Histoire d'observation.</p> <p>A. Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique).</p>	<p>II. — Contes et légendes.</p> <p>A. Étude des contes et légendes dans l'Inde, l'Égypte, la Grèce, le Moyen-Orient, l'Amérique, etc. Étude des contes et légendes dans les différents pays de l'Europe, l'Asie, l'Afrique, etc.</p>	<p>III. — Contes et légendes.</p> <p>A. Étude des contes et légendes dans l'Inde, l'Égypte, la Grèce, le Moyen-Orient, l'Amérique, etc. Étude des contes et légendes dans les différents pays de l'Europe, l'Asie, l'Afrique, etc.</p>	<p>IV. — Géologie.</p> <p>A. Étude des roches et minéraux. Étude des roches cristallines, sédimentaires, volcaniques. Étude des roches métamorphiques. Étude des roches ignées, sédimentaires, volcaniques. Étude des roches métamorphiques. Étude des roches ignées, sédimentaires, volcaniques.</p>	<p>V. — Science.</p> <p>A. Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique). Étude des éléments naturels (chimie et physique).</p>

1941, Programme de 4^e et 3^e. Edition Vuibert 1943, p.169 à 177

Le programme de Composition décorative est relatif à la période abordée au cours d'histoire de chaque niveau, c'est-à-dire de l'Antiquité en 6^e et 5^e jusqu'au au XX^e siècle en classes terminales.

CLASSE DE QUATRIÈME

(Horaire hebdomadaire : une heure.)

I. — Dessin d'observation.

A. *Étude d'après des éléments naturels.* — Fleurs, fruits, arbustes, arbres ; petits animaux : oiseaux, poissons, reptiles, etc.

B. *Dessins d'objets, isolés ou groupés. Natures mortes simples.*

a) Objets de formes régulières : ustensiles, jouets, outils, instruments de musique ; matériel scientifique, etc.

b) Objets de formes irrégulières : draperies, coiffures, chaussures, drapeaux, sacs de scouts, cartables, sac à main, etc.

Étude des valeurs et des matières. Exercice de traduction d'un même modèle sous des techniques différentes : plume, pinceau, hâteron, etc.

Exécutés avec ou sans fond.

C. *Dessin d'après les modèles.* — Vases, ornements, chapiteaux simples (dessin au crayon).

D. *Étude au crayon de dessins de statues exécutés à la mine d'argent et au crayon.*

E. *Dessin d'après le modèle vivant réel.* — Petits croquis dans la dimension du carnet de poche (mouvement, proportions, caractère). Exécution au crayon ou au pinceau.

II. — Composition décorative.

A. *Étude décorative sur l'évolution au moyen âge.* — Peintures murales, étoffes, tapisseries, vitraux, manuscrits, ferronnerie, bijoux, orfèvrerie, sculpture, etc.

B. *Étude des techniques du vitrail, de la marqueterie, de la mosaïque.* — Recherches de compositions sur des sujets simples.

C. *Exercices féconds.* — Études de projets à exécuter au cours de travail manuel.

III. — Dessin d'imagination.

Scènes de jeux, scènes de la rue. Illustrations.

IV. — Croquis coté.

Petits objets mobiliers, organes simples de machines, outils, éléments simples d'architecture. Plan d'une salle, d'un étage. Représentation et développement du côté ; objets de formes courbes. Perspectives cavalières.

V. — Travaux pratiques.

Mise au carré d'un dessin ; proof. Exécution en papier découpé et côté de compositions de vitraux, mosaïques, marqueteries.

CLASSE DE TROISIÈME

(Horaire hebdomadaire : une heure.)

I. — Dessin d'observation.

A. *Étude d'après des éléments naturels.* — Fleurs et fruits. Plantes en pot ou sur pied. Animaux naturalisés, animaux vivants.

B. *Dessins d'objets groupés :*

a) Natures mortes : ustensiles, jouets, armes, instruments, draperies, etc.

b) Ensembles perspectifs : mobilier, coin de salle, de cour, de jardin, etc.

c) Schémas d'appareils scientifiques.

C. *Dessin d'après les modèles :* vases, chapiteaux, éléments d'architecture.

D. *Dessin d'après les Modèles :* dessin à la pierre noire ou aux trois crayons.

E. *Dessin d'après le modèle vivant réel.*

F. *Croquis d'après la projection fixe et le film cinématographique.*

Paysages, animaux, personnages, architecture.

II. — Composition décorative.

A. *Documentation sur l'art de la Renaissance.*

B. *Étude des arts du tissu et de la dentelle :* tapis, tapisseries, étoffes imprimées, costumes, dentelles, broderies, passementeries.

C. *Objets de pansu. Vannerie.*

III. — Dessin d'imagination.

Scènes de travail. Illustrations.

IV. — Croquis coté.

Relevés de détails d'architecture ; portes, escaliers simples, balustres.

Organes de machines.

Représentation d'une maison : plans et façades.

Exercices de mise au net.

V. — Travaux pratiques.

Modelage, moulage, travail de plâtre.

Plans-diagrammes.

Construction de maquettes en carton : découpage, montage, collage, décoration.

12.4.1 Annexe 4.1. 1943, Programme du lycée

Le programme du lycée de 1943 sera reconduit jusqu'en 1981

CLASSE DE SECONDE (Travaux hebdomadaires : une heure)	CLASSE DE PREMIERE (Travaux hebdomadaires : une heure)	CLASSES DE PHILOSOPHIE-LETTRES, DE PHILOSOPHIE-SCIENCES ET DE MATHÉMATIQUES (Travaux hebdomadaires : une heure)
<p>I. — Dessin d'observation.</p> <p>A. Dessins d'après des éléments naturels. — Plantes, animaux, objets. B. Dessins d'objets : a) Natures mortes. b) Essais de perspective : intérieurs et paysages. Crayon, aquarelle, peinture à l'huile. c) Schémas d'appareils scientifiques. d) Essais de perspective des figures. E. Dessins d'après les Maîtres. — Ornements, masques, Têtes de bustes. F. Dessins d'après le modèle vivant tête. — Essais de détails. — Portraits. G. Croquis d'après la projection fixe et le film cinématographique.</p> <p>II. — Composition décorative.</p> <p>A. Description aux yeux et au crayon. B. Étude des arts et métiers. — Forges, foras, foras, foras, foras. C. Dessins publicitaires, affiches. D. Arrangement d'objets. — Étude de projets à réaliser au cours de travail manuel.</p> <p>III. — Dessin d'imagination.</p> <p>Croquis ené d'objets étudiés au cours de composition décorative.</p> <p>IV. — Croquis ené.</p> <p>V. — Travaux pratiques.</p> <p>Maquette, gravure, Maquettes de décor de châteaux, costumes.</p>	<p>I. — Dessin d'observation.</p> <p>A. Dessins d'après des éléments naturels. — Plantes, animaux, objets. B. Dessins d'objets : a) Natures mortes. b) Essais de perspective : intérieurs et paysages. Crayon, aquarelle, peinture à l'huile. c) Schémas d'appareils scientifiques. d) Essais de perspective des figures. E. Dessins d'après les Maîtres. — Techniques du pinceau et de la plume. F. Croquis d'après le modèle vivant tête. — Essais de détails. — Portraits. G. Croquis de scènes avec personnages d'après la projection fixe et le film cinématographique.</p> <p>II. — Composition décorative.</p> <p>A. Étude documentaire sur l'art au XIX^e siècle. B. Les arts du bois. — Menuiserie et marqueterie. C. Étude d'un ou deux métiers : la table, le coffre, le litige. D. Compositions simples : porce de jardin, panneaux de meubles, panneaux de coffres, ensembles de glaces, tableaux, boîtes, serviettes, etc. E. Dessins publicitaires, affiches. F. Arrangement d'objets. — Étude de la maison : composition d'un panneau dans l'arrangement d'un projet, arrangement de fenêtres, de cheminées.</p> <p>III. — Dessin d'imagination.</p> <p>IV. — Croquis ené.</p> <p>V. — Travaux pratiques.</p> <p>Même programme qu'en Seconde.</p>	<p>I. — Dessin d'observation.</p> <p>A. Dessins d'après des éléments naturels. — Plantes, animaux, objets. B. Dessins d'objets : a) Natures mortes. b) Essais de perspective : intérieurs et paysages. Crayon, aquarelle, peinture à l'huile. c) Schémas d'appareils scientifiques. d) Essais de perspective des figures. E. Dessins d'après les Maîtres. — Dessins de sculptures et d'architectes. F. Croquis d'après le modèle vivant tête. — Essais de détails. — Portraits. G. Croquis de scènes avec personnages d'après la projection fixe et le film cinématographique.</p> <p>II. — Composition décorative.</p> <p>A. Étude documentaire sur l'art au XIX^e siècle. B. Les arts de la pierre. — Architecture et sculpture. C. Étude des matériaux. D. Étude de l'évolution d'un élément d'architecture : le chapiteau, la porte, etc. E. Compositions simples : bois, tableaux, livres de signalisation, etc. — Plaque commémorative, tableau soléne, etc. F. Dessins publicitaires, affiches. G. Arrangement d'objets. — Dessin de musée. Croquis de costumes, accessoires et détails.</p> <p>III. — Dessin d'imagination.</p> <p>IV. — Croquis ené.</p> <p>V. — Travaux pratiques.</p> <p>Même programme qu'en Seconde et en Première.</p>

12.4.2 Annexe 4.2. 1946, Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin

Arrêté du 18 octobre 1946, BOEN N°45, 1946, p.1324

Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin du premier degré

Épreuve de sous-admissibilité

- Composition française sur un sujet relatif à l'art ou à la pédagogie sur un programme limitatif (3h) ;
- Étude d'après un moulage en plâtre (12 h) ;
- Esquisse d'une composition décorative simple (10 h) ;
- Il pourra être proposé aux candidats une composition applicable à un des travaux féminins faisant partie du programme de couture de l'enseignement des jeunes filles.

Épreuves d'admissibilité

- Croquis côté d'un ou de plusieurs objets simples et mise en perspective linéaire avec les ombres (6 h) ;
- Étude d'après un objet ou un élément naturel (4 h) ;
- Trois croquis d'après nature dont un de mémoire (1 h) ;
- Exercice de modelage (4 h).

Épreuves d'admission

- Interrogation sur l'histoire de l'Art et des Styles avec croquis au tableau.
Cette interrogation portera sur un programme limitatif qui sera publié au moins six mois avant la date du concours. Les questions seront tirées au sort (préparation 30 mn) ;
 - Leçon au tableau sur un sujet de composition décorative élémentaire tiré des programmes de l'enseignement du second degré (préparation 30 mn, exposé 15 mn) ;
 - Conseils à donner aux élèves pour un exercice de perspective d'observation ;
 - Correction de dessins d'élèves (dessins d'après nature et compositions décoratives) ;
 - Interrogation d'anatomie avec dessin au tableau noir portant sur la structure du corps humain (squelette et principaux muscles).
- Toutes les épreuves écrites et graphiques devront être faites sans l'aide d'aucun document. Toutefois, à l'épreuve orale d'histoire de l'art, le candidat pourra s'aider, pour sa préparation, de documents mis, éventuellement, à sa disposition par le jury.

Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin du degré supérieur

Épreuves de sous-admissibilité

- Figure d'après nature (8 heures) ;
 - Composition décorative pouvant comporter des figures (10 h en une journée) ;
- Les candidats ne peuvent s'aider d'aucun document. Le rendu peut être exécuté en dessin, en peinture ou en modelage, au choix des candidats.

Épreuves d'admissibilité

- Tête d'après nature (8 h)
 - Épreuve de perspective d'observation (6 h). Cette épreuve consiste dans l'esquisse d'une composition à main levée, sur un sujet comportant paysage, motifs d'architecture et personnages. Sur un calque superposable à l'esquisse, les candidats indiqueront les constructions perspectives justifiant les principales lignes ;
 - Étude d'après la plante ou la nature morte (dessin, crayon de couleur, aquarelle ou peinture) (6 h) ;
 - Composition de morphologie (3 h). Cette épreuve exécutée sans modèle ni documents d'aucune sorte, comporte :
 - a) Un dessin de mémoire d'un personnage nu présenté dans une attitude donnée et sous un angle déterminé ;
 - b) sur deux calques, superposables au dessin, les candidats représenteront l'ostéologie et la myologie d'une région du corps qui leur sera indiquée.
- L'étude de la figure d'après nature (épreuve de sous admissibilité) et la tête d'après nature (épreuve d'admissibilité) peuvent, au choix des candidats être dessinées, peintes ou modelées. Toutefois, l'une ou l'autre doit être exécutée en dessin.

Épreuves d'admission

- Un exposé de l'histoire de l'art et des styles, sur un sujet portant sur un programme limitatif, avec croquis explicatifs au tableau. Il pourra s'aider de documents mis éventuellement à sa disposition par le jury (préparation 1 heure, exposé 20 minutes) ;
- Un exposé au tableau noir sur un sujet de décoration, choisi dans les programmes de dessin de l'enseignement du second degré (préparation 30 mn, exposé 20 mn) ;
- Une leçon de dessin sur un sujet tiré au sort et choisi dans les programmes dessin de l'enseignement du second degré (préparation 30 mn, exposé 20 mn) ;
- Une épreuve d'anatomie. Les questions posées auront trait à la structure, aux proportions et aux mouvements du corps humain (20 mn).

12.5 Annexe 5. 1952, Épreuves du Diplôme de dessin et d'arts plastiques

B.O.E.N n°39, 1952, p.2968-2970

L'obtention des quatre certificats donne accès au diplôme.

Chaque certificat comporte trois groupes d'épreuves éliminatoires : sous admissibilité, admissibilité et admission.

- Certificat de dessin

Épreuve de sous admissibilité :

- *Étude d'après un moulage en plâtre (8 h).*

Épreuves d'admissibilité :

- *Figure dessinée (8 h) ;*
- *Croquis : a) croquis de nu et b) modèle vêtu, animal ou éléments d'architecture (2 h) ;*
- *Dessin de sciences naturelles : zoologie, botanique, biologie (étude en noir ou couleurs, dessin à la loupe ou d'après le microscope (2 h).*

Épreuve d'admission :

- *Exposé au tableau sur une question de dessin (préparation 1 heure, exposé 30 minutes).*

- Certificat de composition décorative

Épreuve de sous-admissibilité :

- *Étude des éléments naturels et application à un arrangement décoratif simple (8 h) ;*

Épreuves d'admissibilité :

- *Composition écrite sur un programme limitatif comportant l'analyse des formes d'un style, avec croquis (4 h) ;*
- *Composition sur un sujet de décoration : a) Esquisse (6 h) ; b) Rendu (12 h en 2 jours) ;*

Épreuves d'admission :

- *Exposé au tableau des principes de composition sur un thème donné : décor des surfaces ou de volumes (préparation 1 heure, exposé 30 minutes) ;*
- *Exposé sur une technique artistique. Programme limitatif et option. (Préparation 1 heure, exposé 30 minutes)*

- Certificat d'histoire de l'Art

Épreuve de sous-admissibilité :

- *Composition sur un sujet d'esthétique (4 h) ;*

Épreuves d'admissibilité, sur programmes limitatifs :

- *Composition sur l'histoire de l'art antique (4 h) ;*
- *Composition sur l'histoire de l'art au Moyen Age (4 h) ;*
- *Composition sur l'histoire de l'art moderne (4 h) ;*

Les programmes limitatifs sur lesquels porteront ces épreuves seront publiés à l'avance.

Épreuve d'admission :

- *Exposé au tableau sur un sujet tiré de ces programmes (préparation 2 h, exposé 1 h)*

- Certificat de sciences Annexes

Épreuves de sous-admissibilité

- *Perspective : a) croquis côté (2 h) et b) et problème de perspective (2 h) ;*

Épreuves d'admissibilité

- *Perspective : épure (8 h) ;*
- *Anatomie : morphologie (dessin en 4 heures) ;*

Épreuves d'admission

- *Interrogation de perspective (20 mn) ;*
- *Interrogation d'anatomie (20 mn).*

Toutes les épreuves écrites et graphiques devront être subies sans l'aide d'aucun document sauf ceux que le jury jugera utile de fournir aux candidats, à l'écrit comme à l'oral.

12.6 Annexe 6. 1963, Programme du collège

1963, programme de 6^e Edition Vuibert, 1967, pages 17 et 18

DESSIN

CLASSE DE SIXIEME

I. — EXERCICES D'ORDINAIRE

A. Répétitions de formes simples (lignes géométriques ou motifs) vues de trois points différents à l'échelle (de perspective, des obliques, des angles, des aplombs et des profils relatifs).

Détermination en perspective simple.

Intégration au groupement du volume.

B. Représentation des volumes simples, excepté ceux des modifications d'un corps dans le plan (déplacement de parties) (lignes et des déformations par courbes).

Exercice d'observation sur des objets réels.

Construire des schémas par points de vue, d'aplomb, etc.

Ces exercices portent sur des objets de valeur esthétique (statues de pierre, plaques polychromes à plat (coquilles, basses, etc.), enveloppes, cartes à jouer, bijoux, supports, crânes, objets, etc.).

C. Etude d'éléments naturels, façonnés à plat, simples d'habiter, profils, plans d'éléments, objets de vue, etc.

Les modèles doivent être étudiés et présentés de manière à permettre une analyse et une réalisation faciles des formes, des volumes et de la surface. On se présente au sein d'un objet, notamment de l'écrit avec un schéma (sans ou en face) et en croquis. Le plus grande qualité doit être exigée en ce qui concerne l'exactitude de l'observation et la réalisation graphique.

II. — RECHERCHES ET ETUDES DOCUMENTAIRES

A. Recherches de documents propres à être utilisés en liaison avec d'autres enseignements (Histoire, géographie, sciences naturelles, langues vivantes, sciences expérimentales, travaux manuels divers, etc.).

B. Etudes documentaires d'après des albums naturels, photographies, cartes et croquis d'après des reproductions, illustrations de livres, etc. Constitution de dossiers collectifs ou individuels de documents.

III. — ACQUISITION DE CONNAISSANCES ELEMENTAIRES

A. Histoire de l'art : notions générales et acquisition de notions d'histoire et étude de quelques œuvres artistiques et d'écoles ou de styles dans le cadre de la vie quotidienne des civilisations étudiées.

B. Exercices de tracé à main levée, au crayon, au pinceau, à la plume, au bistouri, etc., visant sur les lignes simples (horizontales, verticales, obliques, courbes), les aplombs et lignes droites.

C. Exercices de tracé des volumes : volumes construits par l'addition, la soustraction, les formes, les courbes, les surfaces ou à l'aide de tout autre procédé.

D. Etude des volumes : leur volume; sections planes et linéaires; sections linéaires et planes; sections orthogonales; plans tangents et plans normaux; sections planes et lignes tangentes; plans tangents et lignes tangentes; plans tangents et lignes tangentes.

E. Exercices d'écriture : lignes, plans, surfaces, volumes, surfaces, plans, surfaces, etc. Maîtrise des techniques, exercices d'écriture.

Les réalisations de cet ordre, en particulier, sont une des conditions de la qualité de présentation des travaux devant être présentés aux élèves.

IV. — EXERCICES DE MANIÈRE

Exercices portant sur la réalisation graphique ou linéaire de formes et de volumes préalablement observés ou analysés.

V. — EXERCICES D'IMAGINATION

A. Tracés libres et recherches imaginaires d'après nature, d'après des documents, en relief, en creux ou d'après un thème donné. Mise en relief des qualités propres aux divers genres d'observation.

B. Etude des correspondances entre les vues et les formes, entre les formes et les volumes. Correspondances de formes.

C. Analyse et correspondance entre un objet et un motif, entre une forme et un personnage, entre une ligne et une forme (carré, etc.).

D. Composition dessinative :

I. Etude de principes de composition à l'aide d'éléments réels (objets, formes, surfaces, volumes, lignes, surfaces, plans, etc.) ou à l'aide de formes de formes, de lignes, de surfaces, de volumes, de formes, de lignes, de surfaces, de volumes, etc. (sans être collés ou appliqués sur papier, carton ou autres supports).

II. Réalisation de motifs réels ou imaginaires, composés de formes linéaires (sans lignes), d'éléments géométriques ou d'éléments naturels d'après nature ou d'après des documents, excepté ceux de leur réalisation à des techniques particulières et non linéaires, à des techniques dessinées.

III. Les exercices peuvent être réalisés soit dans un programme scolaire qui laisse aux élèves la liberté de choisir leur sujet ou leur genre, soit devant le tableau d'après un thème de leur classe ou aux rencontres que l'on dispose.

Ces programmes sont des, en même temps, en vue de la recherche des solutions, en particulier, pour les exercices proposés, ceux qui présentent dans le cadre scolaire à cet effet.

Les travaux réalisés en vertu de ces classes peuvent être présentés par des notes sur les ou plusieurs autres d'éléments proposés à différents moments.

1963, programme de 5^e Edition Vuibert, 1967, pages 19 et 20

CLASSE DE CINQUIEME

I. — EXERCICES D'ORDINAIRE

A. Répétitions des formes simples de la classe de sixième.

B. Répétitions des formes simples, excepté ceux de leur volume et des modifications d'apparence dues à leur position dans l'espace :

1° Objets de forme rectangulaire;

2° Objets de forme cylindrique;

3° Objets de forme conique;

4° Corps ronds.

Certains exercices doivent être réalisés en liaison avec les documents des arts et métiers de la construction et à leur application.

C. Etude des formes simples, des volumes simples et des modèles d'après des formes simples (cylindres, cônes, etc.).

D. Etude d'éléments naturels (végétaux, animaux, objets, etc.) ou de formes simples (cylindres, cônes, etc.) ou de formes simples (cylindres, cônes, etc.).

Les études peuvent être réalisées en vue de la réalisation, au crayon ou au pinceau, de motifs réels. La plus grande qualité sera recherchée en ce qui concerne l'exactitude de l'observation et la réalisation graphique.

II. — RECHERCHES ET ETUDES DOCUMENTAIRES

A. Recherches documentaires en liaison avec d'autres enseignements (Histoire, géographie, sciences naturelles, langues vivantes, sciences expérimentales, travaux manuels divers, etc.).

B. Constitution de dossiers individuels ou collectifs de documents artistiques relatifs au dessin, en rapport avec le cours de dessin.

C. Analyse et étude documentaires d'éléments naturels et d'objets en vue de leur réalisation dans les autres parties du programme.

III. — ACQUISITION DE CONNAISSANCES

A. Histoire de l'art : notions générales et acquisition de notions d'histoire et étude de quelques œuvres artistiques et d'écoles ou de styles dans le cadre de la vie quotidienne des civilisations étudiées.

B. Études de programmes de la classe de sixième ou de motifs simples les exercices de tracé des volumes et d'éléments d'observation ou réalisés avec les divers procédés réalisés, réalisés en perspective de la classe de sixième.

C. Maîtrise des techniques et exercices d'observation ou réalisés avec les divers procédés réalisés, réalisés en perspective de la classe de sixième.

Des réalisations de cet ordre, en particulier, sont une des conditions de la qualité de présentation des travaux devant être présentés aux élèves.

IV. — EXERCICES DE MANIÈRE

A. Exercices de tracé d'objets ou d'éléments naturels préalablement observés ou analysés en relief ou en creux ou à l'aide de tout autre procédé.

B. Exercices de tracé, en relief, en creux, en vue de la classe ou en vue de déplacements et reproductions de volumes (en relief ou en creux).

V. — EXERCICES D'IMAGINATION

A. Tracés libres et recherches imaginaires d'après nature (objets ou éléments naturels), d'après des documents, en relief, en creux ou d'après un thème donné. Mise en relief des qualités propres aux divers genres d'observation.

B. Exercices d'écriture portant sur les formes et volumes à des techniques particulières.

C. Analyse et correspondance entre un objet et un motif, entre une forme et un personnage, entre une ligne et une forme (carré, etc.).

D. Composition dessinative :

I. Etude de principes de composition à l'aide d'éléments réels (objets, formes, surfaces, volumes, lignes, surfaces, plans, etc.) ou à l'aide de formes de formes, de lignes, de surfaces, de volumes, de formes, de lignes, de surfaces, de volumes, etc. (sans être collés ou appliqués sur papier, carton ou autres supports).

II. Réalisation de motifs réels ou imaginaires, composés de formes linéaires (sans lignes), d'éléments géométriques ou d'éléments naturels d'après nature ou d'après des documents, excepté ceux de leur réalisation à des techniques particulières et non linéaires, à des techniques dessinées.

III. Les exercices peuvent être réalisés soit dans un programme scolaire qui laisse aux élèves la liberté de choisir leur sujet ou leur genre, soit devant le tableau d'après un thème de leur classe ou aux rencontres que l'on dispose.

Ces programmes sont des, en même temps, en vue de la recherche des solutions, en particulier, pour les exercices proposés, ceux qui présentent dans le cadre scolaire à cet effet.

Les travaux réalisés en vertu de ces classes peuvent être présentés par des notes sur les ou plusieurs autres d'éléments proposés à différents moments.

CLASSE DE QUATRIÈME

CONNAISSANCES GÉNÉRALES

1. Définitions et notions de base... 2. Les couleurs...

3. Les couleurs complémentaires... 4. Les couleurs chaudes et froides...

Exercices pratiques

1. Exercices de coloration... 2. Exercices de composition...

3. Exercices de perspective... 4. Exercices de dessin documentaire...

Exercices de dessin

1. Exercices de dessin d'observation... 2. Exercices de dessin d'imagination...

3. Exercices de dessin de construction... 4. Exercices de dessin de copie...

5. Exercices de dessin de composition... 6. Exercices de dessin de perspective...

7. Exercices de dessin de copie... 8. Exercices de dessin de composition...

II. — RECHERCHE ET DESSIN DOCUMENTAIRES

A. Recherche documentaire... B. Dessin documentaire...

C. Exercices de dessin documentaire... D. Exercices de dessin documentaire...

E. Exercices de dessin documentaire... F. Exercices de dessin documentaire...

G. Exercices de dessin documentaire... H. Exercices de dessin documentaire...

I. Exercices de dessin documentaire... J. Exercices de dessin documentaire...

K. Exercices de dessin documentaire... L. Exercices de dessin documentaire...

Dessin - Cl. 4

Industriel et le cours de perspective d'observation pour la réalisation des croquis.

A) Notions de l'art et des styles... B) Notions de l'art et des styles...

C) Notions de l'art et des styles... D) Notions de l'art et des styles...

E) Notions de l'art et des styles... F) Notions de l'art et des styles...

G) Notions de l'art et des styles... H) Notions de l'art et des styles...

I) Notions de l'art et des styles... J) Notions de l'art et des styles...

K) Notions de l'art et des styles... L) Notions de l'art et des styles...

M) Notions de l'art et des styles... N) Notions de l'art et des styles...

O) Notions de l'art et des styles... P) Notions de l'art et des styles...

Q) Notions de l'art et des styles... R) Notions de l'art et des styles...

S) Notions de l'art et des styles... T) Notions de l'art et des styles...

U) Notions de l'art et des styles... V) Notions de l'art et des styles...

W) Notions de l'art et des styles... X) Notions de l'art et des styles...

Y) Notions de l'art et des styles... Z) Notions de l'art et des styles...

II. — EXERCICES DE MÉMOIRE

Exercices destinés à fixer des données visuelles précises concernant : Les formes ; principes d'agencement de structures ; rapports dimensionnels ; détails typiques ; Les couleurs ; rapports colorés.

Dessin - Cl. 4

1. Exercices de dessin d'observation... 2. Exercices de dessin d'imagination...

3. Exercices de dessin de construction... 4. Exercices de dessin de copie...

5. Exercices de dessin de composition... 6. Exercices de dessin de perspective...

7. Exercices de dessin de copie... 8. Exercices de dessin de composition...

9. Exercices de dessin de copie... 10. Exercices de dessin de composition...

11. Exercices de dessin de copie... 12. Exercices de dessin de composition...

13. Exercices de dessin de copie... 14. Exercices de dessin de composition...

15. Exercices de dessin de copie... 16. Exercices de dessin de composition...

17. Exercices de dessin de copie... 18. Exercices de dessin de composition...

19. Exercices de dessin de copie... 20. Exercices de dessin de composition...

21. Exercices de dessin de copie... 22. Exercices de dessin de composition...

23. Exercices de dessin de copie... 24. Exercices de dessin de composition...

25. Exercices de dessin de copie... 26. Exercices de dessin de composition...

27. Exercices de dessin de copie... 28. Exercices de dessin de composition...

29. Exercices de dessin de copie... 30. Exercices de dessin de composition...

31. Exercices de dessin de copie... 32. Exercices de dessin de composition...

33. Exercices de dessin de copie... 34. Exercices de dessin de composition...

35. Exercices de dessin de copie... 36. Exercices de dessin de composition...

37. Exercices de dessin de copie... 38. Exercices de dessin de composition...

39. Exercices de dessin de copie... 40. Exercices de dessin de composition...

41. Exercices de dessin de copie... 42. Exercices de dessin de composition...

43. Exercices de dessin de copie... 44. Exercices de dessin de composition...

45. Exercices de dessin de copie... 46. Exercices de dessin de composition...

47. Exercices de dessin de copie... 48. Exercices de dessin de composition...

49. Exercices de dessin de copie... 50. Exercices de dessin de composition...

51. Exercices de dessin de copie... 52. Exercices de dessin de composition...

53. Exercices de dessin de copie... 54. Exercices de dessin de composition...

55. Exercices de dessin de copie... 56. Exercices de dessin de composition...

57. Exercices de dessin de copie... 58. Exercices de dessin de composition...

59. Exercices de dessin de copie... 60. Exercices de dessin de composition...

61. Exercices de dessin de copie... 62. Exercices de dessin de composition...

63. Exercices de dessin de copie... 64. Exercices de dessin de composition...

65. Exercices de dessin de copie... 66. Exercices de dessin de composition...

67. Exercices de dessin de copie... 68. Exercices de dessin de composition...

69. Exercices de dessin de copie... 70. Exercices de dessin de composition...

71. Exercices de dessin de copie... 72. Exercices de dessin de composition...

73. Exercices de dessin de copie... 74. Exercices de dessin de composition...

75. Exercices de dessin de copie... 76. Exercices de dessin de composition...

77. Exercices de dessin de copie... 78. Exercices de dessin de composition...

79. Exercices de dessin de copie... 80. Exercices de dessin de composition...

81. Exercices de dessin de copie... 82. Exercices de dessin de composition...

83. Exercices de dessin de copie... 84. Exercices de dessin de composition...

85. Exercices de dessin de copie... 86. Exercices de dessin de composition...

87. Exercices de dessin de copie... 88. Exercices de dessin de composition...

89. Exercices de dessin de copie... 90. Exercices de dessin de composition...

91. Exercices de dessin de copie... 92. Exercices de dessin de composition...

93. Exercices de dessin de copie... 94. Exercices de dessin de composition...

95. Exercices de dessin de copie... 96. Exercices de dessin de composition...

97. Exercices de dessin de copie... 98. Exercices de dessin de composition...

99. Exercices de dessin de copie... 100. Exercices de dessin de composition...

101. Exercices de dessin de copie... 102. Exercices de dessin de composition...

CLASSE DE TROISIÈME

I. — EXERCICES D'OBSERVATION

Reproduction d'objets réels et d'objets, usage des modèles sans support de base :

- 1^{er} : modèles dans l'espace ;
- 2^e : modèles d'objets ;
- 3^e : modèles d'objets.

A. Modèles dans l'espace

Exercices : sans modèle, déformés, direction : horizontale, verticale, oblique.

a) Exercices de révisions portés sur la proposition de plans de l'espace ;

b) Exercices de perspective d'objets réels ou sur :

- 1^{er} : objets ;
- 2^e : la scène et ses parties : angles, visuels, etc. (étude des objets simples : cubes, cônes de bois, de fer, de papier, etc.) ;
- 3^e : l'usage de la déformation de l'objet sur des objets réels ;
- 4^e : modèles géométriques d'objets réels ou d'objets.

Les modèles :

- 1^{er} : modèles géométriques, modèles d'objets réels ou de modèles dans l'espace ;
- 2^e : modèles dans l'espace réels, sans des objets réels et sans base.

B. Modèles d'objets (objets réels ou artificiels)

Sur les formes :

- 1^{er} : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 2^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 3^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 4^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 5^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 6^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 7^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 8^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 9^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 10^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 11^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 12^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 13^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 14^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 15^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 16^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 17^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 18^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 19^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 20^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 21^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 22^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 23^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 24^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 25^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 26^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 27^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 28^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 29^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 30^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 31^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 32^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 33^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 34^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 35^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 36^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 37^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 38^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 39^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 40^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 41^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 42^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 43^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 44^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 45^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 46^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 47^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 48^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 49^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 50^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 51^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 52^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 53^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 54^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 55^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 56^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 57^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 58^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 59^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 60^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 61^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 62^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 63^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 64^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 65^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 66^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 67^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 68^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 69^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 70^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 71^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 72^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 73^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 74^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 75^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 76^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 77^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 78^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 79^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 80^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 81^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 82^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 83^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 84^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 85^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 86^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 87^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 88^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 89^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 90^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 91^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 92^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 93^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 94^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 95^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 96^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 97^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 98^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 99^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;
- 100^e : formes géométriques, formes réelles, formes géométriques ;

Dessin - CL. 3^e

3^e Développement de volumes simples : exercices d'application établis en vue de l'usage avec la composition décorative ou avec le dessin d'observation (exemple : déformation du décor sur des objets simples) ;

4^e Notions pratiques de perspectives traditionnelle : exercices d'application établis en vue de l'usage avec la composition décorative ou avec le dessin d'observation (exemple : déformation du décor sur des objets simples) ;

Des travaux doivent éventuellement s'effectuer sous la coupe de dessin individuel et le cours de perspective d'observation pour la symétrisation des exercices ;

a) Histoire de l'art et des styles

Informations destinées à élargir le cercle de l'œuvre typique, et données en liaison avec le cours d'histoire générale ;

c) Anatomie

Notions élémentaires essentiellement guidées à l'occasion de faits d'observation ;

d) Lettre (initiation à la connaissance de la lettre)

- 1^{er} Tracé de l'alphabet bâton (à l'aide de formes géométriques) ;
- 2^e Information sur les quatre grandes familles de lettres ;
- 3^e Constitution d'une documentation portant des exemples de leur utilisation ; exercices de critique.

e. Couleurs

a) Révision du programme de la classe de Quatrième.

b) Théorie des couleurs :

- Notions de gamme colorée, de couleur dominante ;
- Notions d'harmonie, de contraste ;
- Rôle des noirs, des gris, des blancs dans les accords de couleurs.

c. Composition

a) Principes de décor : central, périphérique, rayonné, concentrique, axé, symétrique, dissymétrique ;

b) Applications de ces principes au décor de surfaces linéaires régulières.

d. Problèmes d'application

a) Tracé

- Tracé à l'aide d'outils : compas et linéaire ;
- Tracé à main levée : crayons et résine (noir et couleur) ;
- Marques à dessin, à gratter, à biser, etc.

b) Surfaces

- Formes réalisées en noir, en couleurs (rouge, vert) ; plumes, lignes, etc.

IV. — EXERCICES DE MÉMOIRE

Exercices destinés à fixer des données visuelles précis concernant :

- a) Les formes
- Principes d'agencement de structures, rapports dimensionnels : détails typiques ;
- b) Les couleurs
- Rapports colorés.

V. — EXERCICES D'IMAGINATION ET DE CRÉATION

A. Exercices de choix

- a) Choix d'éléments destinés à traduire l'acte suggéré par un texte poétique, philosophique, etc. ;
- b) Choix de couleurs : modification de l'œuvre d'expression des formes par rapport de la couleur, employée selon ses qualités symboliques ou suggestives.

B. Exercices d'interprétation

- a) Traduction libre d'un modèle ou d'un élément donné (exemples : objets réels ou géométriques, visages, paysages...) ; recherche de la qualité expressive des résultats et des moyens de traduire ;
- b) Interprétation d'un modèle donné ou d'un élément donné : recherche visant à affiner ou à modifier la puissance expressive de la forme et de la couleur.

C. Exercices de création

Ces exercices, conduisant à la création de formes diverses, visent en action la faculté d'invention par des arguments simples inventifs ; l'usage d'un modèle par un texte descriptif ; les formes d'une partie, reconstruites un tout ; l'analyse des formes, etc.

D. Composition décorative

Exercices affectant le système de travail de l'imagination et des connaissances acquises, en vue de réalisations originales d'un aspect esthétique traditionnelle ou contemporaine directe) ; formes : lines linéaires, modèles ; motifs géométriques ; conditionnement et montage, l'histoire, l'art, etc.

Académie de projets d'application, compte tenu d'éléments importants par ses techniques, l'histoire des couleurs, l'interprétation des formes, des formes, etc.

Dessin - CL. 3^e

IV. — EXERCICES DE MÉMOIRE

Exercices destinés à fixer des données visuelles précis concernant :

- a) Les formes
- Principes d'agencement de structures, rapports dimensionnels : détails typiques ;
- b) Les couleurs
- Rapports colorés.

V. — EXERCICES D'IMAGINATION ET DE CRÉATION

A. Exercices de choix

- a) Choix d'éléments destinés à traduire l'acte suggéré par un texte poétique, philosophique, etc. ;
- b) Choix de couleurs : modification de l'œuvre d'expression des formes par rapport de la couleur, employée selon ses qualités symboliques ou suggestives.

B. Exercices d'interprétation

- a) Traduction libre d'un modèle ou d'un élément donné (exemples : objets réels ou géométriques, visages, paysages...) ; recherche de la qualité expressive des résultats et des moyens de traduire ;
- b) Interprétation d'un modèle donné ou d'un élément donné : recherche visant à affiner ou à modifier la puissance expressive de la forme et de la couleur.

C. Exercices de création

Ces exercices, conduisant à la création de formes diverses, visent en action la faculté d'invention par des arguments simples inventifs ; l'usage d'un modèle par un texte descriptif ; les formes d'une partie, reconstruites un tout ; l'analyse des formes, etc.

D. Composition décorative

Exercices affectant le système de travail de l'imagination et des connaissances acquises, en vue de réalisations originales d'un aspect esthétique traditionnelle ou contemporaine directe) ; formes : lines linéaires, modèles ; motifs géométriques ; conditionnement et montage, l'histoire, l'art, etc.

Académie de projets d'application, compte tenu d'éléments importants par ses techniques, l'histoire des couleurs, l'interprétation des formes, des formes, etc.

12.7 Annexe 7. 1968, Programme de l'option A7, Arts plastiques et architecture

Circulaire n° IV-68-361 du 24 septembre 1968

ARTS PLASTIQUES ET ARCHITECTURE

Les trois heures consacrées à cette option dans les classes de Seconde, Première et Terminale auront pour objet une formation artistique générale, la pratique d'un métier d'art étant réservée aux écoles des beaux-arts et des arts décoratifs ainsi qu'aux lycées d'arts appliqués.

Le programme des études est défini ci-après. Il devra conduire, par l'analyse visuelle des œuvres, à une connaissance intime des arts plastiques et de l'architecture. On devra insister tout particulièrement sur la terminologie, les techniques et les méthodes.

Ces études seront associées dans une large mesure aux autres disciplines.

CLASSE DE SECONDE A 7

I. — CONNAISSANCE HISTORIQUE DE L'ARCHITECTURE ET DES ARTS PLASTIQUES

- a) Présentation d'un nombre limité d'édifices et d'objets choisis en vue de permettre l'analyse des éléments et des formes de la construction.
- b) Présentation d'un nombre limité d'œuvres d'arts plastiques et graphiques en vue de dégager les moyens d'expression et leurs significations.

II. — EXERCICES PRATIQUES

- a) Dessin
 - Etudes d'après des objets isolés ou groupés, édifices.
 - Perspective d'observation; exercices de mémoire.
 - Etudes et relevés documentaires.
- b) Composition
 - Rappel des principes de composition.
 - Etude de la couleur.
 - Exercices d'application.

CLASSE DE PREMIERE A 7

I. — ETUDE DE QUELQUES ELEMENTS LES PLUS REPRESENTATIFS DE L'ART ET DE L'ARCHITECTURE DES DIFFERENTES CIVILISATIONS

Par exemple : l'Egypte, la Grèce, le Roman, le Quattrocento, l'art néo-classique.

II. — EXERCICES PRATIQUES

- a) Dessin, modelage, construction, croquis cotés, lecture et relevés de plans.
- b) Composition : application à des techniques déterminées.

13

CLASSE TERMINALE A 7

I. — ETUDE DES FONDEMENTS DE L'ARCHITECTURE ET DES ARTS CONTEMPORAINS

- a) Transformation de la commande et des techniques.
- b) Formes et tendances des arts et de l'architecture aux XIX^e et XX^e siècles.

II. — EXERCICES PRATIQUES

- a) Etude de formes dans l'espace.
- b) Composition : recherches de formes et de couleurs.

12.8 Annexe 8. 1972, Création du CAPES J, Arts plastiques

Arrêté du 2 octobre 1972

Partie théorique

Admissibilité

- En accord avec une programmation concrète proposée, le candidat exécute :
 - a) Un ou plusieurs croquis ou esquisse ;
 - b) Une composition en couleur, à deux ou trois dimensions, lui mettant de mettre en évidence ses capacités créatrices, son aptitude à trouver des solutions personnelles à un problème précis et à s'exprimer dans un mode de son choix (abstrait, figuratif, gestuel, cinétique, informel, etc.), ainsi que sa maîtrise dans la technique qu'il aura choisie. Dans le cas où, à l'appui d'une programmation concrète, un modèle est fourni, celui-ci peut n'intervenir que comme un stimulant d'invention et non comme objet de copie. (10 h)
- Composition écrite et éventuellement illustrée mettant en œuvre, à partir d'un sujet donné, une ou plusieurs méthodes d'approches des œuvres d'arts (historique, sociologique, esthétique, sémiologique, technologique, etc.). Ce sujet peut être accompagné d'une documentation écrite ou figurée. Le programme de cette épreuve est fixé chaque année. (4h)

Admission

- Épreuve de libre expression, en fonction d'un thème proposé, dans une ou plusieurs techniques choisies par le candidat. (6 h)
- Entretien avec le jury portant sur l'un des arts suivants, au choix du candidat : architecture, littérature, musique, théâtre, cinéma, photographie, expression corporelle. (20 mn)
- Commentaire oral d'un document d'art plastique accompagné de démonstrations graphiques de grand format et suivi d'une discussion avec le jury. (préparation 1 h ; oral 1 h)

L'admission donne accès à une année de stage en collège ou en lycée qui se conclut par la partie pratique du concours

Partie pratique

- Une leçon devant une classe mettant en évidence les qualités du candidat en pédagogie artistique. (1 h)
- Commentaire par le candidat
 - a) du bilan de ses activités artistiques, pédagogiques et éventuellement d'animation culturelle
 - b) d'un dossier de travaux personnels, comprenant en particulier obligatoirement des études figuratives, constitué sous le contrôle des conseillers pédagogiques.

Le candidat fournit l'attestation sur l'honneur de l'authenticité du bilan et des travaux personnels. (Commentaire du bilan : 30 mn ; commentaire du dossier 30 mn).

12.9 Annexe 9. 1975, Création de l'agrégation d'Arts plastiques

Arrêté du 6 août 1975. BO N°31, 1975

Admissibilité

A — Epreuves écrites :

1^o Une composition d'esthétique et sciences de l'art.

— Durée : 6 heures

— Coefficient : 2

Le sujet portera sur le programme défini chaque année dans un des trois domaines suivants :

— Sociologie et Psychologie

— Méthodologie de l'analyse (sémiologique, iconologique, structurale ou formelle) des œuvres d'art

— Esthétique, théorie des arts visuels.

2^o Une composition d'Histoire de l'art tendant à faire apparaître les connaissances des candidats sur les arts et les civilisations du passé, dans leurs relations avec les problèmes des arts contemporains. Un programme déterminera chaque année les thèmes sur lesquels portera cette épreuve.

Durée : 6 heures

Coefficient : 2

B — Epreuves pratiques :

Durée : Deux fois 6 heures

Coefficient : 3

Deux épreuves pratiques à deux dimensions qui seront jugées conjointement.

Première épreuve : Analyse et utilisation d'image, conduisant à l'exploitation plastique du document proposé au candidat.

Deuxième épreuve : Epreuve plastique de libre expression sur un thème donné.

Les candidats utiliseront obligatoirement des moyens d'expression différents dans chacune des deux épreuves.

Le jury pourra établir éventuellement un lien entre les thèmes des deux épreuves.

Admission

1^o Composition à plat ou en volume sur un thème et à partir d'une programmation précise fixée par le jury. Les candidats ont le choix entre différents modes d'expression plastique : dessin, gravure, peinture, sculpture, maquette d'environnement, montage audiovisuel ou tout autre mode d'expression que le jury estimera compatible avec la mise en œuvre de l'épreuve dans le cadre du concours.

— Coefficient d'ensemble : 3

Déroulement de l'épreuve :

a) Un projet (esquisse ou série d'esquisses) mis sous scellé.

Durée : 6 heures.

b) Réalisation du projet en 3 journées de 8 heures.

c) Présentation par le candidat de son travail et discussion avec le jury.

Durée totale : 30 minutes.

Le gros matériel tel que bacs d'acide et presse pour la gravure, agrandisseurs pour la photographie, sera mis à la disposition des candidats, les outils personnels seront laissés à la charge des candidats.

2^o Une leçon à l'intention d'élèves du second cycle suivie d'un entretien avec le jury pouvant faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat.

— Durée de la préparation : 4 heures

Durée de la leçon : 30 minutes

Durée de l'entretien : 45 minutes

Coefficient : 3

3^o Epreuve sans préparation : libre entretien avec le jury à partir de documents imposés, portant sur un domaine artistique autre que les arts plastiques, au choix du candidat : littérature, musique, architecture, cinéma, autres arts du spectacle.

— Durée : 30 minutes

— Coefficient : 2

Art. 3. — Le programme sur lequel portent les épreuves écrites d'admissibilité est publié chaque année au Bulletin officiel de l'Éducation.

12.10 Annexe 10. 1975 et 1979, Capes externe

I — L'ARRETE DU 23 OCTOBRE 1975 :

Epreuves d'admissibilité.

1 — Composition écrite et éventuellement illustrée mettant en œuvre, à partir d'un sujet donné, une ou plusieurs méthodes d'approche des œuvres d'art (historique, sociologique, esthétique, sémiologique, technologique, etc.).

Ce sujet peut être accompagné d'une documentation écrite ou figurée. Le programme de cette épreuve est fixé chaque année (durée : quatre heures ; coefficient 3).

2 — Epreuve de libre expression à deux dimensions ou de faible relief. Les collages d'éléments divers sont admis dans la mesure où leur épaisseur est négligeable (durée : huit heures ; coefficient 4).

Epreuves d'admission.

1 — En accord avec une programmation concrète du sujet proposé au candidat, celui-ci exécute :

a) une série d'esquisses ou de recherches graphiques traduisant sa démarche dans l'analyse du sujet et dans la présentation de solutions (coefficient 2) ;
b) cette série d'esquisses et recherches conduit à une composition en couleur à deux ou trois dimensions permettant au candidat de mettre en évidence ses capacités créatrices, son aptitude à trouver des solutions personnelles à un problème précis et à s'exprimer dans un mode de son choix, ainsi que sa maîtrise dans la technique qu'il aura choisie (coefficient 3, durée : dix heures au total pour a et b).

2 — Entretien avec le jury, portant sur l'un des arts suivants, au choix du candidat : architecture, littérature, musique, théâtre, cinéma, photographie, expression corporelle (durée : vingt minutes ; coefficient 3).

3 — Commentaire oral d'un document d'arts plastiques accompagné de démonstrations graphiques de grand format et suivi d'une discussion avec le jury (durée totale de l'épreuve : deux heures dont une heure de préparation ; coefficient 3).

II — LA NOTE DU 9 NOVEMBRE 1979

Cette note rassemble les diverses instructions données aux candidats au cours des sessions successives. Elle précise de façon complète et définitive, la nature des épreuves et la manière de les aborder :

Epreuves d'admissibilité.

1 — Composition écrite et éventuellement illustrée. Se reporter au texte de l'arrêté du 23 octobre 1975.

2 — Epreuve de libre expression.

— Les candidats n'étant pas autorisés à dessiner et à utiliser des documents, les collages — obligatoirement de faible relief — ne sont autorisés que s'il s'agit de matériaux bruts ou d'éléments produits, sur place, par les candidats.

— La technique est laissée au choix des candidats sous condition des restrictions habituelles : exclure les matériaux à séchage lent (huile), fixer les pastels secs, sanguine, fusains, craie, etc.

— Format libre dans les limites prévues par le sujet.

— Les travaux en plusieurs volets sont acceptés sous réserve expresse qu'ils soient convenablement reliés ou assemblés.

Epreuves d'admission.

1 — Epreuve plastique.

— 1^{re} partie a) : Se reporter au texte de l'arrêté du 23 octobre 1975.

— 2^e partie b) : Eventuellement, le sujet proposé pourra inviter le candidat à intégrer sa production plastique à un environnement réel (document fourni au candidat) ou utopique (imaginé par le candidat).

Se reporter également au texte de l'arrêté du 23 octobre 1975.

— La 1^{re} et la 2^e parties seront appréciées en fonction de leurs qualités propres, de leurs qualités relationnelles et de l'évidence de la démarche.

— Les prescriptions concernant les documents, les collages, la technique et le format, formulées pour l'épreuve de libre expression, restent ici valables.

— Les travaux en plusieurs volets, convenablement reliés ou assemblés, ne sont acceptés que pour la 1^{re} partie.

— Dans le cas où la composition de la 2^e partie est à trois dimensions, elle ne doit pas dépasser un mètre dans les trois dimensions, ni peser plus de 25 kg.

2 — Entretien avec le jury.

L'épreuve sera conçue de manière à révéler l'aptitude du candidat à faire face rapidement, dans l'art choisi par lui, à une situation créée par le jury.

Pour cela, le candidat pourra choisir entre trois propositions, faites par le jury, prises dans les domaines différents, relatifs à l'art choisi et assorties ou non de documents (textes, documents sonores, documents visuels, etc.).

Pour compléter sa connaissance du candidat, et si ce dernier le souhaite, le jury acceptera d'examiner, en fin d'entretien, un travail personnel que le candidat aura effectué dans cet art.

3 — Commentaire d'un document d'arts plastiques.

Le candidat aura le choix entre une question, assortie d'un ou plusieurs documents, tirés au sort et en relation avec le programme limitatif de la première épreuve d'admissibilité et une question hors programme, assortie d'un ou plusieurs documents et également tirée au sort.

Le jury tiendra le plus grand compte de la qualité des démonstrations graphiques.

12.11 Annexe 11. 1985, Capes externe

I. L'ARRÊTÉ DU 19 JUILLET 1985

Epreuves d'admissibilité

1) Composition écrite à partir d'un sujet donné concernant les arts plastiques et mettant en œuvre une ou plusieurs méthodes d'approche. Le sujet peut être accompagné d'une documentation image et légende et, dans ce cas, la composition écrite intègre des schémas et croquis explicatifs.

Le programme de cette épreuve est fixé chaque année. Il comporte deux questions, l'une portant sur la connaissance des œuvres d'art de XX^e siècle, l'autre sur les pratiques artistiques.

Durée : 5 heures
Coefficient : 3

2) Réalisation bidimensionnelle mettant en évidence une démarche graphique et chromatique conduite à partir d'un énoncé visuel et d'un sujet donné.

Durée : 10 heures
Coefficient : 4

Epreuves d'admission

1) Épreuve de libre expression à deux ou trois dimensions sur un sujet donné.

Durée de l'épreuve : 3 heures
Coefficient : 3

2) Commentaire oral de documents d'arts plastiques en rapportant à la question du programme qui n'a pas fait l'objet de la première épreuve d'admissibilité. Ce commentaire sera accompagné de démonstrations graphiques et suivi d'un entretien avec le jury pouvant porter sur des questions liées au programme.

Durée de la préparation : 1 heure
Durée de l'épreuve : 1 heure
Coefficient : 3

3) Entretien sans préparation, à partir d'une proposition faite par le jury, portant sur l'un des arts suivants : architecture, littérature, musique, photographie, cinéma et vidéo, théâtre et autres arts de spectacle.

Durée de l'épreuve : 30 minutes
Coefficient : 3

II. LA NOTE DU 4 SEPTEMBRE 1985

Epreuves d'admissibilité

1) Composition écrite

Se reporter au texte de l'arrêté.

2) Réalisation bidimensionnelle

a) Sans une composition en couleurs à deux dimensions et en accord avec le programme établi pour la sujet, le candidat fait la preuve de ses aptitudes à :

- Analyser un document visuel non seulement dans ses composantes picturales, mais aussi dans ses différents niveaux de signification,
- Utiliser ce document pour conduire une démarche graphique et chromatique, cohérente et logique,
- Mettre en évidence ses capacités créatrices ainsi que sa maîtrise de la technique d'expression choisie.

b) La technique est laissée au choix des candidats sous réserve des restrictions habituelles : exclure les matériaux à séchage lent (huile), fixer les pastels secs, esquisses, fusains, craies, etc. La palette est livrée sans réserve d'une utilisation en cours de séance par le candidat lui-même pour sa propre production.

Les candidats n'ont pas autorisé à obtenir et à utiliser des documents, les collages, éventuellement de très faible relief, ne sont autorisés que s'il s'agit de matériaux légers ou d'éléments produits eux-mêmes par les candidats.

Les épreuves en plusieurs volumes sont acceptées sous réserve expresse qu'elles soient soigneusement assemblées et que l'épaisseur au total n'excède pas 1 cm. Ne sont état de casse, la format maximum de l'ensemble ne peut pas dépasser 43 x 105 cm.

Epreuves d'admission

1) Épreuve de libre expression

a) Le sujet donné n'est pas assorti de document visuel. Le candidat est invité à réagir dans la contrainte qu'impose ce sujet en faisant preuve de la maîtrise acquise dans une pratique personnelle.

b) Les propositions concernant les documents, les collages, la technique et le format formalisés par l'épreuve plastique d'admissibilité restent ici valables.

Tout le cas où la composition est à trois dimensions, elle ne doit pas dépasser un mètre dans chacune des trois dimensions, ni pour plus de 20 kg.

2) Commentaire oral de documents d'arts plastiques

Le candidat a le choix entre deux propositions tirées au sort comportant et si plusieurs documents.

Les démonstrations graphiques font et ont été le plus grand compte aux candidats et doivent être soigneusement préparées avant le jour de l'épreuve.

3) Entretien sans préparation

Le candidat indique, lors de son inscription, l'art choisi pour être proposé sur la liste limitative. L'épreuve est conçue de manière à révéler son aptitude à faire face rapidement à une situation créée par le jury, lequel lui donne à choisir entre trois propositions assorties un jeu de documents (textes, documents musicaux, documents visuels, etc.) prises dans des domaines différents relevant de l'art considéré.

Pour compléter son appréciation et si le candidat le souhaite, le jury examine en fin d'entretien sa travail personnel que le candidat a pu effectuer dans son art.

12.12 Annexe 12. 1977-1978, Programme du collège

Programme de 6e-5^e. BO n° 11 du 24 mars 1977 et BO N° spécial 4 bis du 11 janvier 1979

CLASSES DE SIXIEME ET CINQUIEME
(Arrêté du 17 mars 1977)

A) ARTS PLASTIQUES

1. La narration

Profil de la personnalité narrative des enfants de cet âge à travers leur propos des thèmes extraits de leur vie familiale, de leur vie sociale, de leur environnement.

L'apprentissage graduel des connaissances des attitudes visuelles à séparer avec une précision accrue à un problème posé par le maître ou élève par lui. Des exercices différenciés sur des orbes de toutes tailles : le problème de l'espace restera toujours à l'arrière-plan des exercices. Les formes dessinées, l'écrit sans paroles qui introduisent l'idée de l'espace, selon l'échelle-tempo. Le savoir l'occasion de sensibiliser l'enfant à la notion d'espace.

Découverte de l'espace vécu (géométrique, affectif).

Découverte de l'espace construit (forme, symbolique, dessin et poésie).

2. Travail à trois dimensions

Création et utilisation de volumes divers.

Prise de conscience de l'utilisation de l'espace, premier pas à une initiation à l'architecture. Les travaux peuvent être classés à des fins différentes, y compris ludiques.

Cette notion volume-espace peut être le départ d'une série d'exercices (généralement courts) faisant intervenir le corps : dans, entre, d'ombre, dessous, opposés.

3. Les moyens d'expression

Sortir du cadre de la feuille de papier et de l'usage du crayon pour multiplier les moyens d'expression. Mettre en place tous les apprentissages possibles (gouache, aquarelle, etc.) pour amener l'enfant à une maîtrise technique. L'enfant à toute liberté d'investissement et de

TF

contribution à partir de matériaux traditionnels mais aussi à partir de matériaux de récupération.

II) Les valeurs : Cette question devra être réglée au cours de la Sixième (valeurs en classes) ; en Cinquième on abordera les valeurs scolaires. Les travaux seront intégrés de manière à ce que l'enfant se situe au plus de la création et au plus de la lecture : cette étude pourra être menée à propos d'œuvres différentes, sous l'effet d'une règle du jeu supplémentaire, de préférence à une étude théorique. La découverte, dans ce domaine, peut être d'un grand secours.

III) La couleur

La couleur sera abordée par l'enfant toutes les fois qu'il est amené à la tâche, mais avec précision dès qu'il sera capable d'identifier colorées afin d'être véritablement capable d'appliquer ces couleurs. Toutes les opérations des couleurs seront abordées dans le cadre de la peinture, mais par conventions valant dans le temps et dans l'espace.

Seule la forme de l'exercice en lui-même les exemples dans les œuvres, ou qui donnera l'occasion de présenter le côté rationnel.

L'attention de l'enfant sera attirée sur l'utilisation actuelle de la couleur en dehors du monde des arts : les codes informatifs, les données de signalisation de toutes sortes, l'utilisation industrielle, les colorations d'architecture, les intérieurs d'intérieur, etc.

IV) COMPLÉMENTS AUX ARTS PLASTIQUES

Architecture et sciences.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie sera être approprié à la diversité des types d'habitat, les conditions d'implantation et de distribution d'une ville. Le professeur d'éducation artistique initié à partir de la, aux éléments styles architecturaux, en montrant la signification dans l'espace et le temps ; il utilisera la réflexion critique à partir de visites sur le terrain, de photographies, de plans, etc.

Artisanat d'art (craie, bijoux, verrerie, céramique, sécherie, ébénisterie, tissage à main, etc.).

En liaison avec le professeur d'éducation musicale et technique, on pourra faire connaître et « travailler » la matière, par l'initiation, par exemple, au montage, à l'impression, au collage.

On mettra à la disposition de l'élève : photos, diapositives, films, modèles, objets originaux.

Des visites dans les différents systèmes et « sur le terrain » (selon les possibilités, techniques, ateliers de création artistique.) donneront le cas échéant de faire voir des réalisations intéressantes ; une œuvre, se crée dans les divers états de son élaboration.

Programme de 4^e et 3^e

Arrêté du 16 novembre 1978, BO spécial 4 bis du 11 janvier 1979, CNDP Éducation artistique 1979, p 23

CLASSES DE QUATRIEME ET TROISIEME
(Arrêté du 16 novembre 1978)

A) ARTS PLASTIQUES

OBJECTIFS SPECIFIQUES

Les expériences vécues et les connaissances acquises à l'école de collège doivent constituer :

Un bagage pour tous, assez riche pour susciter chez chacun le désir de continuer à se cultiver, et de participer activement à la vie culturelle proposée par la cité ;

Une base solide pour ceux qui souhaitent approfondir en milieu scolaire leur connaissance du domaine artistique.

Dans cette perspective, l'éducation plastique en Quatrième et Troisième vise, par les moyens qui lui sont propres mais en liaison avec les autres disciplines, à éveiller l'intérêt et à développer favorablement ses aptitudes sensibles et intellectuelles, sa créativité et son esprit critique.

Site à pour objectifs :

L'affinement de la perception du monde visuel, dans l'appréhension globale du monde sensible ;

La prise de conscience de « langage plastique » et tant que moyen de connaissance, d'expression, et de communication, ainsi que de ses multiples interactions et implications dans l'ensemble de l'environnement social et culturel ;

L'acquisition des bases d'une culture artistique, devant permettre à l'élève de se situer par rapport aux arts plastiques, dans leur évolution générale, présente et à venir ;

METHODES

L'action pédagogique générale en compte l'évolution des besoins, des intérêts propres à l'élève, l'accroissement de ses capacités d'observation et de conceptualisation, le développement de ses facultés d'analyse et de réflexion, mais aussi son penchant pour l'imaginaire.

... / ...

L'approche théorique prendra progressivement une plus grande part. Mais il n'est pas, dans le domaine plastique, de théorie qui ne s'éloigne de la pratique, ni de pratique qui ne s'éloigne de la théorie. Aussi, l'une et l'autre s'articuleront-elles étroitement pour offrir un champ d'expérience cohérent, vivant et fertile, où active et réflexion interviennent constamment.

L'éducation plastique relève de la connaissance, de l'expression et de la communication, l'enseignant mettra en place, pour chacun de ses domaines, les stratégies propres à susciter le découverte et la prise de responsabilité et susceptibles de permettre à l'élève de maîtriser :

- Par ce qu'il sera capable de reconnaître et d'analyser, qu'il aura atteint les objectifs fixés pour ces deux années.

PROGRAMME

L'acquisition des comportements, des savoirs et des savoir-faire s'exercera dans les domaines concernés qu'il, érudite ou séparément, seront évidemment étroitement liés dans la pratique pédagogique :

- Investigation du visible ;
- Expression plastique ;
- Culture artistique.

Investigation du visible

Il s'agit de travailler un itinéraire et une objectivation progressive de la relation de l'élève au monde visible : celui, réel, des faits et des choses ; celui, fictif, des images.

Des exercices d'observation et de manipulation, fondés sur l'expérimentation et l'analyse tendront, par un contact direct avec la réalité immédiate, à faire prendre conscience :

- Des différents composants de tout ensemble visuel (formes, valeurs, couleurs, textures, structures...);
- Des aspects relatifs entre elles ;
- Des phénomènes visuels les plus simples tenant aux modifications d'équilibre (influence de la lumière, de l'éloignement, variations du relief, etc.), changement de situation dans l'espace ;
- Des relations existant entre le visuel et d'autres champs : conceptuel, verbal, sonore, corporel (posture, effort, gestuel, kinesthésique).

Ces exercices doivent constituer le lieu d'une découverte constante de la relation entre les faits constatés, les sensations éprouvées et leur processus affectif.

L'élève y sera amené à mettre en œuvre les processus d'analyse séquentiel, mais sans les moyens de finalités plastiques de ses constatés.

Une particulière importance sera donnée à la lecture d'images.

Découverte de relations entre le temps plastique et des champs d'une autre nature (gestuel, auditif, tactile) et recherche d'expression plastique à partir de données liées d'autres types d'expression (musical, chorégraphique, poétique, dramatique, etc.).

Ces exercices concerneront aussi bien l'espace bidimensionnel que tridimensionnel.

Il sera également nécessaire d'intégrer dans les problèmes abordés et de la manière la plus concrète possible, ceux relatifs à l'architecture.

Culture artistique

Il importe de satisfaire la curiosité de l'adolescent à l'égard du domaine des arts plastiques.

L'entraînement à la lecture d'images trouvera donc naturellement un terrain d'application immédiat dans l'analyse des œuvres.

L'œuvre ne se réduit pas à son épiderme et il serait préjudiciable de laisser croire que le simple inventaire de ses composants suffit. Il faut donc faire naître chez l'élève une attitude qui l'amène à se rechercher la signification profonde, la dimension cachée. Essayer le goût de cette seconde lecture et en associer la pratique, c'est permettre à l'adolescent d'enrichir la qualité de sa vision, de s'interroger sur les problèmes de la création. C'est aussi le préparer à aborder tout au long de son existence, de façon active et personnelle les productions artistiques de toute nature proposées par l'environnement culturel présent et à venir.

Mais l'œuvre plastique ne saurait être considérée comme un phénomène isolé. Chercher à la déchiffrer, c'est aussi apprendre à la situer dans le temps et dans l'espace, à la saisir dans son contexte culturel, historique et artistique. Il conviendrait donc d'assurer, au Quatrième et Troisième, l'absence de références indispensables à l'approfondissement ultérieur, autrement dit l'acquisition des notions nécessaires à une vue d'ensemble de l'évolution de l'expression plastique et des diverses implications, ceci tout particulièrement dans leurs aspects les plus immédiatement contemporains.

B) COMPLÉMENTS AUX ARTS PLASTIQUES

Architecture et urbanisme

Pursuivre l'initiation à la connaissance des différents styles architecturaux et à celle des principaux problèmes de l'urbanisme.

En faire saisir les significations dans l'espace et dans le temps.

Susciter la réflexion des élèves et leurs possibilités imaginatives dans ce domaine, à partir de photographies, films, plans, visites sur le terrain.

De tels exercices facilitent la prise de conscience des élèves quant à leurs responsabilités dans le domaine de l'environnement.

Compte sera de la prolifération de l'image en tant que support à la communication visuelle (images dessinées ou photographées, images séquentielles du cinéma et de la télévision). Il est indispensable d'entraîner l'élève à la déchiffrer, pour lui permettre d'en saisir le sens et les intentions et d'adapter à son égard une attitude active et critique.

L'essentiel est de faire apparaître que toute image est un ensemble organisé, utilisant un certain nombre de signes diversément agencés, qui est ensemble est toujours chargé d'un sens qu'il s'agit de décoder.

Les exercices proposés impliquent, de façon simple mais précise :

- La reconnaissance, dans l'image fixée, des éléments plastiques constitutifs et de leur combinaison avec le texte, le cas échéant ;
- La prise de conscience, dans l'image séquentielle, de leur relation avec les éléments sonores (musicaux et autres) ;
- L'apport de données fondamentales sur la construction d'un message et sur les aspects techniques (prise de vue, plans, travelling, découpage, etc.).

On profitera de la position privilégiée de l'éducation située au point d'intersection de la création et de son décodage (réception ou lecture) pour placer alternativement l'élève à chacun de ces deux pôles.

Expression plastique

Ella doit répondre au besoin de l'adolescent d'agir sur le réel et de se projeter dans des constructions relevant de l'imagination.

Les opérations concrètes qui seront proposées doivent tenir compte de ce double besoin et viser à travers le travail le savoir des modes de construction spécifiques de l'expression plastique. Formelles de développer chez chacun les aptitudes créatives et intellectuelles.

Les problèmes qui seront posés sur la base de thèmes proposés à l'élève ou choisis par lui, feront appel à toutes les ressources de la manipulation, de la transformation et de l'association, moyens puissants de la créativité, et tendront peu à peu vers la conceptualisation.

Il s'agira, pour l'enseignant, de créer les conditions propres à aider l'élève à concrétiser ses projets, à partir de moyens très diversifiés, même s'ils restent modestes au regard du temps imparti.

Ces travaux relèveront de l'étude et de l'organisation des éléments plastiques dans un espace donné :

- Expérimentation d'outils et de matériaux et de supports de toute nature ;
- Mise en œuvre et agencement des éléments plastiques (formes, couleurs, valeurs, matières) en fonction de leur valeur symbolique et esthétique ;
- Abord des notions de rythme, d'équilibre, d'équilibre de statisme et de dynamique ;
- Utilisation des types de composition simple ;

Artisanat d'art

Comme pour la Sixième et la Cinquième, on utilisera photos, diapositives, films, montages... et l'on aura l'occasion de monter des objets originaux dans leur achèvement, comme des réalisations intéressantes en cours d'élaboration, pour en faire comprendre les divers états.

En liaison avec l'éducation manuelle et technique, on aidera l'élève à prendre conscience de certains problèmes de réalisation technique, des contraintes de la matière et des impératifs de la fonction. On approfondira, chaque fois qu'il sera possible, la connaissance de ces domaines en tirant parti des ressources locales (musées, ateliers de création artisanale, écoles techniques et professionnelles).

12.13 Annexe 13. Cours traditionnel et enseignement en proposition

Présentation sous forme de schémas de deux modèles théoriques d'après des notes prises à l'occasion de conférences données par Gilbert Pélissier, vers 1975-1980.

Extrait de la revue Praxis N°16, Académie de Versailles, 2000-2001, pages 38-39

Schéma théorique du cours traditionnel

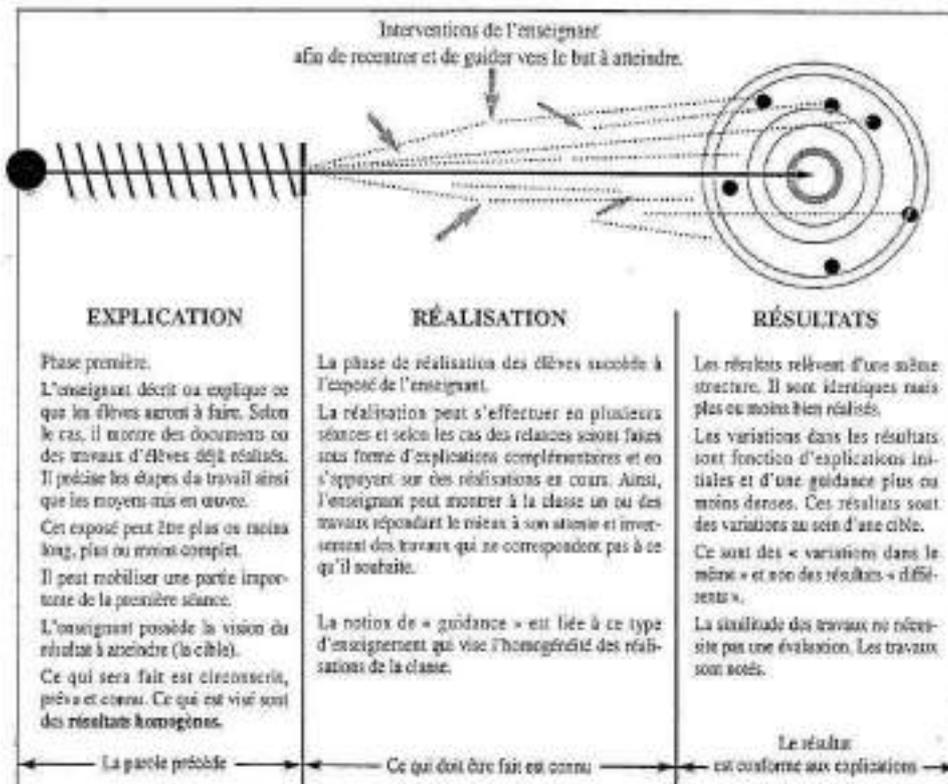
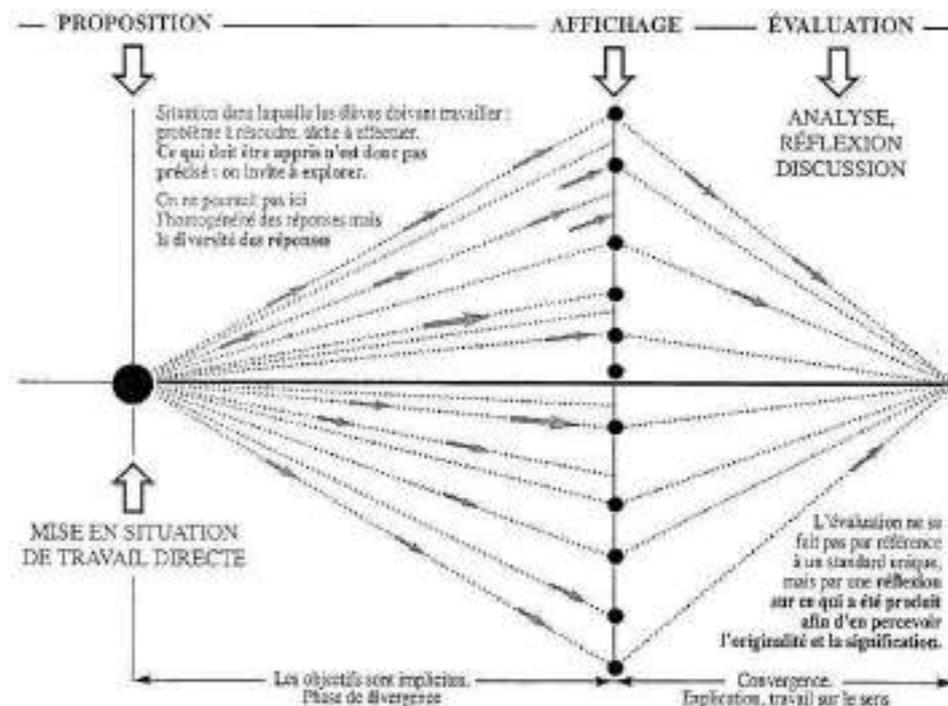


Schéma théorique de l'enseignement en proposition



12.14 Annexe 14. 1981, Programme du lycée, options facultative & obligatoire

BO n° spécial n°2 du 26.03.1981 et BO n°5 spécial du 24.06.1982, CNDP, 1982
Extrait de la partie Objectifs (page 20) et début du programme de 2nd (pages 27 à 29)

Objectifs spécifiques

Dans ce cadre, le séquençage des arts plastiques au lycée doit procurer aux élèves les moyens leur permettant :

- D'apprendre à se situer par rapport aux réalités quotidiennes et concrètes de leur environnement actuel dans l'appréhension globale du monde sensible, et par rapport à la création artistique, notamment dans ses aspects les plus contemporains ; d'être ainsi en mesure, par la suite, de poursuivre l'approfondissement de leur culture ;
- Et pour ceux qui entreront plus tard dans les dispositifs d'un enseignement artistique supérieur, de s'y intégrer sans rupture.

Aussi les niveaux d'exigence requise à la fin de second cycle doivent traduire, à travers l'approfondissement des acquisitions et des expériences du premier cycle, la volonté de développer chez l'élève la capacité de créer et l'autonomie réflexive, et de le préparer ainsi non seulement à « participer à - mais encore à - créer sur » son environnement visuel et artistique, avec dynamisme et lucidité.

Dans cette perspective, à l'intérieur des valeurs assignées à l'éducation et en vue de contribuer à l'épanouissement de la personnalité, l'éducation plastique au lycée se donne pour objectifs :

- D'éveiller le sensibilité face à ce qui offre, par nature, au développement de la créativité, afin de privilégier, dans une optique interdisciplinaire, l'exercice de la pensée divergente, régulée par un monde en rapide mutation ;
- D'insérer une formation par l'art et une sensibilisation au fait artistique grâce à l'investigation d'un éventail équilibré de champs d'expérience relevant de toutes les composantes du monde visible et des arts visuels (arts plastiques, mais aussi architecture et scénarios, arts appliqués, esthétique industrielle, expressions photographiques, cinématographiques, audiovisuelles) ;
- De proposer les modes originaux de découverte d'expression et de communication qui lui sont propres.

L'accent sera mis plus particulièrement en Seconde sur l'entraînement à la créativité en privilégiant sur les rapports des arts et de la société, au Tronc commun l'approfondissement des processus d'inspiration et d'expression. Sera que les domaines accordés à chaque des disciplines sont restreints des autres.

Les phénomènes visuels concernent les modifications d'apparence perçues de couleurs et de la qualité de la lumière, de l'éclairage, des variations du relief, de la couleur, des ombres et effets optiques, avec spatial de la couleur par exemple ;

Les formes d'organisation formelle

- A travers la mise en relation des faits observés, des variations apprises et de leur résonance affective, on amorce une réflexion sur l'histoire des phénomènes et de leurs potentialités exprimées dans l'activité plastique et dans la communication visuelle, en reliant cette réflexion tant à l'analyse des œuvres qu'à leurs propres productions de l'élève.
- Une attention particulière sera portée au choix et à la prise en compte des moyens permettant l'observation des phénomènes, leur analyse, et leur réinvestissement.

LECTURE ET UTILISATION DE L'IMAGE

Des activités d'analyse et de manipulation placent l'élève en situation de lecteur, créateur et de lecteur-ricopieur seront conduites en insistant, à partir de l'image-document considérée en tant que support de la communication.

Les activités d'analyse permettent à l'élève :

- D'acquiescer la connaissance globale de quelques éléments constitutifs de l'image et de leurs fonctionnements productifs de sens ;
- D'analyser les notions de séquence et de série (redes-photos, bande dessinée, image animée et scrolleée) ;
- Les activités de manipulation l'entraînent à mettre en œuvre les éléments repérés à travers l'analyse afin de :
- Déconstruire certains des fonctionnements visuels ;
- Déterminer le sens d'une image ;
- Créer et résoudre certaines situations répondant à une problématique précise relative au sens.

La manipulation ne vise pas à traiter des problèmes relevant, par leur complexité théorique et/ou technique, d'un travail de spécialiste. Elle permet plutôt, sur des recherches assez simples mettant en jeu un nombre limité de paramètres.

Afin de privilégier la créativité sans dilapider pour autant la qualité technique, tout moyen d'expression favorisant la réalisation sera encouragé : croquis, les collages, les montages et les interventions sur le document lui-même.

PROGRAMME

Classe de Seconde

Le programme prévoit les niveaux à atteindre en fin de Seconde. Il s'agit en fonction de ces niveaux d'insérer progressivement l'élève à accéder la compétence souhaitée dans son savoir et ses savoir-faire.

Exercés séparément dans un cadre qui n'est ni chronologique ni hiérarchisé, les contenus sont intriqués dans la pratique pédagogique et intègrent les domaines d'activités suivants :

- Investigation du visible ;
- Expression plastique ;
- Connaissance des arts.

1. INVESTIGATION DU VISIBLE

L'investigation du visible inhérente à l'activité plastique s'appuie naturellement à l'intérieur de l'environnement actuel : le monde de la réalité immédiate, celui de l'image, celui de l'œuvre d'art.

Toujours fondée sur l'exploration et l'analyse, l'exploration des données fournies par la réalité immédiate devra permettre l'abord, en Seconde, de notions théoriques plus précises à développer par la suite concernent :

- Les éléments pratiques (formes, couleurs, valeurs, reliefs) ;
- Les inter-relations existant entre les différents composants d'un monde visible (formes, données), par exemple ;

2. EXPRESSION PLASTIQUE

Elle doit permettre à l'élève, à travers des activités de production associées à la démarche créative, de montrer qu'il est capable :

- De visualiser une réponse pertinente à un problème qui lui aura été posé ou qu'il aura lui-même posé ;
- D'exprimer l'espace en mouvement une adaptation entre ses intentions et ses réalisations.

L'ORGANISATION DE L'ESPACE

Concrètement d'abord l'espace plat, sera abordé l'élève à :

- Etudier expérimentalement les différents types de composition plastique (forme) lors de leur réalisation et de leur situation dans l'œuvre artistique contemporaine.
- Utiliser leurs fonctionnements plastiques en apprenant à les justifier conceptuellement et formellement, d'un-d'un les concevoir non seulement en corrélation avec le message à communiquer mais en équilibre et en accord avec les supports appropriés : supports (nature, texture, forme), outils, matériaux et actions.
- Être réceptifs et donner lieu à un approfondissement des notions précédemment acquises.
- Etude des notions théoriques de base qui portent sur un choix d'éléments plastiques (forme, ligne, point, valeur, couleur, rythme, rapport de surface) et sur la recherche constructive de procédés simples de conjugaison d'éléments dans l'arrangement de surfaces.
- Cette étude se fera en fonction du besoin théorique par les réalisations et en liaison étroite avec les autres domaines d'activités.
- Expérimentation des supports, matériaux et outils qui se justifient et s'ouvrent à de nouvelles techniques.
- L'élève y sera amené à choisir ou imaginer ses moyens d'expression en accord avec les situations qui lui auront été proposées ou qu'il aura lui-même conçues, le cadre d'urgence de leur mise en œuvre étant leur possibilité à signifier et à communiquer visuellement.
- D'une façon générale, on visera à des réalisations suffisamment élaborées et en évitant l'abstraction des exercices.

3. CONNAISSANCE DES ARTS

Dans le droit de des orientations fixes pour le collège, concernant la culture artistique et dans les perspectives qui ont été définies pour le lycée

.../...

1981 suite du programme du lycée, seconde et première, CNDP 1982 (pages 30 à 33)

Il s'agit d'étudier un nombre limité d'œuvres différentes par leur nature (peinture, sculpture, architecture, artisanat et art appliqués, cinéma, photographie, par exemple), leur époque (de l'antiquité à l'art actuel) et leur origine (arts) :

De faire acquiescer une méthodologie de l'approche qui, tout en l'incluant, ne privilégie pas le champ historique mais vise à des liens entre celui-ci et d'autres champs : artistique (littéraires, musicaux), sociologique, ...

De pointer des rapprochements propres à faire apparaître la pertinence et/ou la différence tout au plus conceptuelle qu'au plan technique.

L'approfondissement du travail prime le nombre des questions étudiées, l'essentiel étant d'avancer progressivement l'élève à s'interroger sur le processus de création dans ses relations avec l'environnement.

Ainsi, tout en réalisant l'objectif des élèves de cet âge pour ce qui leur est contemporain, on leur proposera des approches différenciées susceptibles de préparer l'accès aux productions du futur.

Classe de Première

1. INVESTIGATION DU VISIBLE

Le visible — dont il est rappelé qu'il est à comprendre comme environnement immédiat et quotidien et qu'il englobe de ce fait aussi bien la scène concert et tangible que celui, représenté, de l'image — fera l'objet d'une observation et d'explorations propres à mettre en jour le fonctionnement de ses composantes et à susciter l'approche critique.

L'exploration des données formelles par la réalité immédiate, les de réflexion et de travail sur les formes, les couleurs, les matières, la lumière, devra permettre de développer les notions théoriques abordées en classe de Seconde.

Elle insistera plus particulièrement à ce stade, l'espace bidimensionnel et l'ordre de la ligne.

L'analyse des phénomènes visuels (lumière, chromatiques et périodiques) et de leurs incidences :

Rôle spatial de la lumière ;

Rôle des ombres propres et portées dans la détermination du relief et du volume, et dans l'identification des objets ;

Rôle spatial de la couleur. Effets de réfraction ou de distorsion, de juxtaposition ou d'interpénétration des valeurs chromatiques, variations de la couleur en fonction de la lumière et de la distance, phénomènes acoustiques ;

Les activités de manipulation permettent à l'élève de mettre à l'épreuve sa capacité à concrétiser ses intentions à partir de problématiques plus subtiles que précédemment.

On reliera comme objet d'étude et d'expérimentation les manifestations de l'image à des situations liées à son utilisation dans la vie quotidienne : l'image publicitaire, la signalétique, le sport et l'indicateur télévisuel.

L'analyse plus fine de divers types de messages iconiques permettra à l'élève de découvrir et de comprendre comment la richesse d'une image est fonction de la multiplicité de ses niveaux de lecture et de sa dimension d'ouverture.

Par là, on pourra mettre l'élève en garde contre l'a priori fallacieux, en art, d'une conscience transparente de la communication, et lui faire envisager en quoi le sens profond d'une œuvre déborde largement le jeu des significations ostensives ou codées.

2. EXPRESSION PLASTIQUE

En relation étroite avec ce qui précède et dans le prolongement de la classe de Seconde, les activités proposées en classe de Première doivent tendre à une appropriation plus réfléchie des moyens plastiques en réponse à des impératifs d'expression et de communication.

A ce niveau, l'élève devra montrer, par ses réalisations, qu'il est capable à la fois de comprendre une proposition simple et de communiquer plastiquement sa réponse à un problème posé. L'importance accordée à la créativité et à la démarche ne fera pas oublier la nécessité d'une confrontation postérieure critique des intentions. De plus, la diversité des possibilités offertes devra engager l'élève à l'exercice du choix, l'orienter vers une recherche de ses propres moyens et l'aider ainsi à affirmer sa personnalité.

On proposera un ensemble d'interventions incluant pratique et réflexion, et permettant l'appartenance plus complexe sur l'organisation des éléments plastiques et leur emploi, en particulier :

Le champ plastique, sa nature, ses dimensions ;

La structuration du champ plastique : diversité des types de composition ; variété des articulations entre éléments plastiques ; interaction du local et de la forme, rythmes plastiques ;

Le rôle de geste et de la trace, leur rapport au support ;

L'articulation des signes plastiques et des signes figurés ;

On insistera tout spécialement, en Première, sur la mise en œuvre des éléments plastiques dans leur relation au champ bidimensionnel. Les recherches d'impénétration d'espaces pourront se faire avec ou sans finalité illustrative.

Rôle des déformations et illusions perceptives dans la perception de l'espace ;

Rôle de la durée relativement à ces phénomènes ;

L'analyse des types d'organisation formelle dans l'environnement naturel et dans celui créé par l'homme ;

Rapports d'articulation, d'inclusion, de pénétration, rapprochement, passage, rupture ;

Circularité de la lumière ;

Rythmes formels, lumineux, chromatiques et leurs relations ;

L'étude des modes de représentation (par exemple : par le géométrique, par les divers types de perspective) et les moyens de représentation (représentation linéaire, aéroscopie, ...)

De ne perdre pas de vue que la nature spécifique de la discipline nécessite de faire porter l'exploration et l'analyse des phénomènes non seulement sur leurs causes et les lois régissant leur fonctionnement, mais davantage encore sur la mise en relation des faits constatés et de leur résonance affective, sur leur pouvoir expressif et leur dimension poétique.

Une plus grande maturité des élèves permettra et commandera que soit poursuivie et approfondie, jusqu'à la fin du second cycle, la réflexion sur l'impénétration intentionnelle des données du réel dans la création (plastique et dans la communication visuelle), et qu'elle s'étende à l'analyse des facteurs psychologiques et socio-culturels dans la perception et l'interprétation du visible.

Dans ce sens, l'environnement fournira des exemples variés pouvant servir de support à une réflexion critique sur des sujets tels que :

Les effets de « dévalorisation » par l'admirateur ;

La fonction signalétique de la couleur ;

La valeur d'ambiance des matériaux ;

La symbolique de l'organisation des volumes architecturaux ;

L'exploitation suggestive des effets chromatiques (chromes, ombres-chromes, magmatisme des déformations, ...)

L'élève doit être capable de caractériser et de communiquer ses découvertes, ses analyses et ses découvertes par des moyens choisis variés. Ces moyens pourront être appelés aux techniques d'expression traditionnelles (dessin, croquis, collages, ...) mais n'y seront pas réduits (il recourra à la photographie, au montage d'éléments photographiques, à la manipulation directe d'objets ou de documents par exemple, ne serait-ce qu'en vue de l'approche technique d'entraîner par une étude à priori sans intervention en réponse à un besoin matériel d'expression et de communication.

La lecture et l'utilisation de l'image permettront, dans le cadre de la classe de Seconde, de reprendre :

Les activités d'analyse visant l'exploration de nouvelles notions sur le fonctionnement de la communication visuelle ;

Ainsi, dans une optique créative — et sans que l'on cherche à atteindre dans les problèmes posés une compétence relevant de spécialistes — pourront être envisagés les aspects :

Plastiques ;

Volumiques ;

Lumière/couleur/matériaux.

Les études pourront l'occasion de poser le problème de l'échelle humaine, de l'orientation par la relief ou le volume, de la transformation optique d'un volume par la lumière.

3. CONNAISSANCE DES ARTS

L'accent sera mis sur la façon méthodologique et cognitive réalisée en classe de Seconde à travers l'étude d'un nombre volontairement limité d'œuvres, mais on privilégiera en Première le rapport entre art et société, la connaissance des arts présente l'élève à saisir la diversité des cultures, des situations de création, en s'intéressant entre tous à des ensembles relevant de l'histoire de l'art et du domaine plastique.

Ces ensembles seront choisis pour leur importance soit dans le temps, soit dans l'espace.

Leur étude devra permettre — notamment par une méthode comparative — non seulement de les situer dans le contexte socio-historique qui les a engendrés, mais aussi de sortir de cette occasion et d'analyser, de telle sorte que soit initiée une réflexion sur le fait artistique, ses implications dans diverses formes d'activité et de production, son rôle culturel et social.

Dans une telle optique, l'intérêt portera sur les liens entre l'environnement (qu'il soit local ou national : architecture, sculpture, peinture, arts appliqués, productions relevant de l'artisanat, industrielle, ...) sans, à juste titre, plaquer des concepts.

Classe Terminale

1. INVESTIGATION DU VISIBLE

Les études entreprises en classe de Première donneront à l'élève l'occasion de porter l'analyse des données de la réalité immédiate et tangible. Il sera en outre encouragé à poursuivre une approche plus fine des phénomènes lumineux, chromatiques, perceptifs non moins que du rapport espace-temps et des problèmes plastiques y rattachés : la durée, la temporalité, les rythmes chromatiques, l'articulation et la continuité.

.../...

1981 suite et fin du programme du lycée, classes terminales, CNDP 1982 (pages 34 et 35)

La lecture et l'utilisation de l'image, conçues dans le droit fil de ce qu'elles auront été en Seconde et en Première, amèneront en Terminale, à une réflexion sur les relations existant entre :

- Le monde concret et l'image plastique (en filmique) ;
- L'œuvre plastique et l'image photographique ou filmique.

A ce niveau se justifie une approche plus théorique de la communication visuelle :

- Le schéma fondamental de la communication ;
- La relation signifiant-signifié, la péroration, la péroration et la coopération, la médiation ;
- La structuration du message visuel, la relation entre constituants plastiques, la « rhétorique » visuelle et ses figures rhétoriques.

2. EXPRESSION PLASTIQUE

Les activités d'expression proposées en classe Terminale se situent dans la continuité de ce qui aura été fait en Seconde et en Première.

Étant donné qu'elles sont destinées à conduire l'élève à une recherche plus mature, le but essentiel étant de permettre à l'élève de s'exprimer et de communiquer, il conviendra de le confronter à différentes situations possibles, et en éviter de se limiter de façon systématique au contrôle ponctuel de l'examen.

Dans ces conditions, il peut être défini :

Un travail à partir de documents dans lequel l'élève sera amené à puiser des données plastiques et à les utiliser dans une organisation personnelle de son :

Un travail sur thème, dans lequel l'élève devra poser une problématique simple et y répondre plastiquement ;

Une production entraînant certaines obligations précises (en relation par exemple avec la publicité) et privilégiant, à ce niveau, les approches conceptuelles, sans qu'il soit nécessaire de faire appel à des connaissances technologiques trop élaborées.

M. II. — Cette liste ne vise pas à être exhaustive (des situations à dimension créative, comme en Seconde et Première étant toujours possibles) ; elle sert seulement d'indiquer quelques types de propositions, en relation avec les éléments typés de situation.

Elle, au niveau de la Terminale, de nombreux thèmes sont envisageables, le moment est venu de favoriser les occasions qui permettront d'aborder, au travers de l'activité plastique, certains des grands interrogatoires philosophiques.

Dans tous les cas, et sans préjudice de la manifestation des qualités personnelles de chacun, il sera intéressant et le synthèse d'un certain nombre

d'acquisitions dans le domaine des relations plastiques, des dispositifs et des techniques d'expression relevant modernes.

Il s'agit pour l'élève de réaliser une attitude de recherche tout en produisant et en approfondissant les connaissances acquises en Première.

Qu'il souhaite exprimer plastiquement une idée ou qu'il doive répondre à un problème qui lui sera posé, l'élève de Terminale devra montrer qu'il est en mesure :

- De choisir l'outil approprié à une expression ou d'élaborer l'expression à un outil déterminé ;

- D'analyser les éléments séparables (que sont formes, valeurs, couleurs, matières, et ce dans un tout organisé) ;

- De prendre en compte la liberté du geste dans l'expression et la vérité des formes qu'il engendre ;

- Et, d'une façon plus générale, qu'il est capable de « mesurer » l'espace qu'il soit bidimensionnel ou tridimensionnel comme champ ouvert à la fois à l'organisation et à l'impression.

3. CONNAISSANCE DES ARTS

Pour des raisons d'harmonisation intervenues par l'examen de Baccalauréat, cette partie du programme, en Terminale, couvre la période allant de l'Antiquité à nos jours, sans toutefois négliger les filiales et articulations avec les époques antérieures.

Connaître et situer les œuvres dans leur environnement historique permettra d'abord à l'élève :

- D'analyser le rapport dialectique entre l'objet artistique et son processus de création ;

- D'articuler entre eux les différents mouvements ;

- De faire des comparaisons avec des données voisines : théâtre, cinéma, photographie.

Dans le prolongement des acquis méthodologiques de Seconde et de Première, on insistera pas à développer la réflexion, en liaison, avec l'acte esthétique, avec d'autres champs.

En effet, l'année terminale semble le moment propice (en relation avec le cours de philosophie en particulier) pour tenter une approche plus large de certaines questions d'ordre plus général.

Ainsi, tout en restant en liaison étroite avec le programme fixé pour la classe Terminale, on pourra poursuivre, à la suite de ce qui aura pu être abordé en Première, quelques enquêtes permettant la discussion sur de grands thèmes communs à toute l'histoire de l'art.

Il est rappelé que la connaissance des arts ne saurait se résoudre à une accumulation de connaissances sans être considérée comme la quête de l'histoire et la présence d'une « prise de conscience » de la nature véritable de l'art.

12.15 Annexe 15. 1985, Programmes et Instructions du collège

Arrêté du 14 novembre, supplément au BO n°44 du 12 décembre 1985

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

COLLÈGES

*Programmes
et instructions
1985*

Éducation artistique

Les enseignements artistiques, en liaison avec les autres disciplines, développent chez l'élève, par les moyens qui leur sont propres, la sensibilité et l'intelligence. Ils lui permettent d'accéder au monde des arts et à la création personnelle. Ils le conduisent progressivement à l'expression et à la communication par les images, les sons, les gestes...

L'éducation artistique comprend non seulement les arts plastiques et l'éducation musicale, mais également un ensemble très riche de domaines en constante évolution : la photographie, le cinéma et d'une manière générale l'audiovisuel, le théâtre, l'expression dramatique et la danse, l'architecture et l'urbanisme.

L'élève est confronté à la grande diversité de la production artistique, et, à partir de la prise de conscience des différences et des similitudes de ces divers modes d'expression, découvre le caractère universel de l'art.

ARTS PLASTIQUES

1. Nature et objectifs

S'exerçant à la fois dans le domaine du sensible et de l'intelligible, la démarche plastique implique un processus où l'activité personnelle de création prend appui sur la connaissance du domaine culturel et le savoir technique. Elle éduque à la fois l'œil, la main, l'esprit. Le champ d'investigation de la discipline s'étend à l'ensemble du monde environnant. Il se réfère aux productions artistiques du passé et du présent, aux images fournies par les médias, aux objets, à l'architecture, à l'urbanisme, etc. Des techniques nouvelles interviennent, productrices de nouvelles images : photographie, vidéo, cinéma, informatique.

Le premier objectif de l'éducation plastique est de contribuer à l'appréhension du monde sensible et plus particulièrement du monde visible : elle développe donc chez les élèves les facultés d'attention et d'observation, elle les met en mesure de rechercher et de découvrir les données plastiques présentes dans l'environnement, elle aiguise leurs facultés d'analyse et de jugement esthétique.

Le deuxième objectif est de favoriser et de susciter sensibilité, expression et création personnelles : le professeur sollicite l'imaginaire et les facultés de création de l'élève. Par l'appropriation de techniques (utilisation des outils, mise en relation des matériaux et des supports) il développe, chez les élèves, les capacités de conception et de mise en forme.

Le troisième objectif est de rendre accessibles à tous le domaine des arts plastiques et le phénomène de la création artistique par l'approche concrète des diverses manifestations de la création plastique, par l'expérimentation réfléchie des techniques mises en œuvre et par la connaissance des codes variés utilisés au cours de l'histoire.

2. Instructions

L'éducation plastique prend en compte l'évolution des besoins et des intérêts propres à l'élève, l'accroissement de sa capacité d'abstraction, le développement de ses facultés d'analyse et de critique, et de son penchant pour l'imaginaire. Qu'elle soit ou non un point d'aboutissement, la pratique, ayant en elle-même un rôle moteur, n'est pas l'illustration ou la simple application des apports théoriques. Si la place réservée à l'approche théorique et à la réflexion reste en sixième assez limitée, elle prend progressivement plus d'importance au cours des années suivantes.

Il convient de partir de données suffisamment précises mais ouvertes (problème à résoudre, question posée, situation créée...) conduisant à l'élaboration d'un projet ; de solliciter les facultés d'invention ainsi que la spontanéité, ce qui n'exclut pas la cohérence ; de développer un processus articulant action et réflexion ; d'aboutir enfin à une production plastique personnalisée et pertinente.

Le professeur d'arts plastiques met en place des dispositifs susceptibles d'aider chaque élève à construire son projet et à développer sa démarche. En lui apportant l'information artistique nécessaire, il l'aide à éviter les blocages conceptuels ou techniques, à situer son travail, voire à le justifier, par rapport aux œuvres passées ou présentes.

Toute méthode choisie par le professeur tend à assurer la transmission des savoirs, des techniques et à accroître le champ de connaissances de l'élève tout en affinant son jugement esthétique. Elle vise ainsi à réduire les inégalités culturelles initiales.

Ces instructions s'appliquent dans toutes les situations d'enseignement des arts plastiques. Les mêmes exigences prévalent lorsqu'il s'agit d'une classe fonctionnant en autonomie ou d'un atelier d'arts plastiques.

L'atelier d'arts plastiques, ouvert à des élèves volontaires de quatrième et de troisième en plus de leur horaire obligatoire, se caractérise par un type de relation différent entre professeur et élèves. Lieu d'enseignement, il répond pleinement aux objectifs de l'éducation plastique ; mais bénéficiant d'un autre horaire et d'espaces différents, il rend possible un contact élargi avec le monde des arts, la réalisation de projets d'une certaine envergure, la diversification des pratiques.

Conformément aux objectifs visés, la compétence à acquérir et les aptitudes à développer concernent : savoirs et savoir-faire, activités de production et de communication, analyse critique de la production plastique dans son sens le plus large. Il est recommandé d'insister davantage en sixième sur les activités de production, en cinquième sur les savoirs et les techniques, en quatrième sur les activités de communication, en troisième sur l'analyse critique des œuvres.

De la sixième à la troisième, les activités des élèves s'exercent dans les trois domaines d'activités suivants, qui sont naturellement liés dans la pratique : appréhension du monde visible, expression plastique, culture artistique.

Les programmes prévoient en outre un minimum commun à atteindre à la fin de chacun des cycles d'observation et d'orientation : quel que soit le champ d'exercice choisi (observation, imagination, réception, production), ou le domaine artistique retenu (arts plastiques, cinéma, vidéo, photographie...), ce minimum porte sur les notions suivantes : éléments et relations plastiques, organisation de l'espace, analyse et manipulation d'images, maîtrise technique.

12.15.1 Annexe 15.1. 1985, Programme du collège, 6^e-5^e et 4^e-3^e

3. Programmes

CLASSES DE SIXIÈME ET DE CINQUIÈME

Appréhension du monde visible

Les élèves sont confrontés à l'espace quotidien et aidés à distinguer puis à comprendre les différents types de messages visuels qui font intervenir :

Le monde naturel.

Le corps et ses représentations (nu ou vêtu, maquillé, en mouvement).

L'image fixe ou mobile ; réalisée sur différents supports, dans différents formats, cette image qui peut être de nature différente (artistique, technique ou publicitaire par exemple) est destinée à différents lieux, à différents publics.

Le volume organisé : objets utilitaires, habitat du passé ou du présent, d'ici ou d'ailleurs, réalisations artistiques et artisanales utilisant le volume, et par extension les matériaux (poteries, sculptures, jouets par exemple).

Expression plastique

Il convient :
de favoriser le désir de créer par l'utilisation de tous les moyens disponibles.

Moyens traditionnels : couleurs, craies, crayons, encres, etc.

Matériaux de récupération : papiers imprimés, chiffons, carton, morceaux de bois, etc.

Moyens audiovisuels : photo, cinéma, vidéo, diapositives réalisées à la main, etc.

d'aborder quelques problèmes concernant :

Le traitement des surfaces (matière, mise en couleur, collages, etc.).

La réalisation de volumes (équilibre, assemblage, etc.).

La création, la transformation et l'utilisation d'images.

de susciter la volonté d'expression comme réponse à des problèmes essentiellement plastiques et concernant des notions de valeur, de couleur, d'organisation de l'espace (surface, volume), etc.

Culture artistique

Il importe de favoriser dès la sixième la mise en relation des activités plastiques au collège et des créations du milieu extérieur par :

Des visites de musées, d'expositions locales, d'ateliers de création artistique, artisanale, industrielle, publicitaire.

Des visites de monuments architecturaux permettant d'assurer une sensibilisation à la variété des matériaux et aux raisons de leur utilisation, ainsi qu'une première approche des problèmes de fonction et d'organisation.

CLASSES DE QUATRIÈME ET DE TROISIÈME

Appréhension du monde visible

L'objectif est d'affiner la relation de l'élève au monde visible.

A cette fin, les élèves réalisent des exercices d'observation et de manipulation portant sur :

Les différentes composantes des réalités visibles (formes, valeurs, couleurs, textures, structures...) et les rapports existant entre elles.

Des phénomènes visuels simples entraînant des modifications d'apparence (influence de la lumière, de l'éloignement, variation du milieu coloré, changement de situation dans l'espace).

Des relations entre le visible et d'autres champs : le sonore, le verbal, le conceptuel et l'affectif.

Les élèves s'exercent également à la lecture de l'image (images dessinées ou photographées, images séquentielles du cinéma et de la télévision, etc.). Ils apprennent à reconnaître dans l'image fixe les éléments plastiques constitutifs et, le cas échéant, leur combinaison avec le texte ; ils sont entraînés à saisir dans l'image séquentielle la relation des éléments plastiques avec les éléments sonores ; ils acquièrent des notions élémentaires sur la construction d'un message et sur les aspects techniques (prise de vues, plans, travelling, découpage, etc.).

Expression plastique

Elle répond aux besoins de l'élève d'agir sur le réel et de se projeter dans des constructions relevant de l'imaginaire.

Les exercices font appel aux ressources de la transposition, de la transformation et de l'exploitation, et tendent peu à peu vers la conceptualisation :

Expérimentation des outils, des matériaux et des supports de toute nature, initiation, dès la quatrième, à la prise de vues (cadrage, utilisation de différentes focales, explication des phénomènes lumineux), au développement et au tirage, à l'utilisation du matériel vidéo et informatique.

Mise en œuvre et agencement des éléments plastiques (formes, valeurs, couleurs, matières) en fonction de leur signification.

Étude des notions de rythme, d'échelle, d'équilibre, de statisme et de dynamisme.

Utilisation des types de composition simple.

Mise en relation du champ plastique avec les champs gestuels, auditifs et tactiles et les productions plastiques à partir des données tirées d'autres arts (musique, chorégraphie, poésie, théâtre, cinéma, etc.).

Questions relatives à la création plastique dans le domaine de l'architecture et de l'urbanisme.

Culture artistique

Pour répondre à la curiosité de l'élève à l'égard de la création plastique sous ses multiples formes, une information historique et technique éclaire et complète les observations effectuées à l'occasion de visites, de visionnement commenté d'extraits d'œuvres cinématographiques ou de réalisation de séquences vidéo permettant d'associer des techniques et des références culturelles.

Organisation de visites pédagogiques permettant l'analyse de monuments, d'édifices et d'ensembles architecturaux.

12.15.2 Annexe 15.2. 1987, Compléments aux programmes de 6^e et 5^e

BO spécial n°4, 30.07.1987, p. 135, 136

Il n'y a pas eu de compléments aux programmes des classes de 4^e et 3^e

Arts plastiques

CLASSES DE 6^e ET DE 5^e

Explication des connaissances et des méthodes par référence aux programmes

Les programmes des classes de collège pour les différents niveaux reposent sur les connaissances que l'élève doit acquérir à chaque niveau de la scolarité, en 2 ou 3 ans, de façon à ce que les connaissances acquises soient les bases pour l'étude des arts plastiques. Les éléments et relations plastiques, l'organisation de l'espace, la manipulation et l'analyse d'images.

1. Eléments et relations plastiques

L'initiation « éléments et relations plastiques » ne doit pas conduire les professeurs à adopter une méthode pédagogique ou concevoir systématiquement à leur égard d'abord un élève des éléments séparés pour aboutir ensuite à une réalisation.

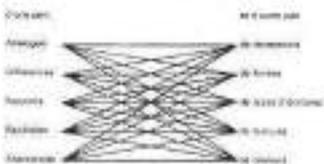
Ce qui importe, pour la formation artistique des élèves, est de leur faire découvrir, dès le premier regard, la structure sous-jacente de l'œuvre d'art ou de la production plastique observée — que cette dernière soit réalisée par eux-mêmes ou par d'autres.

Les approches suivantes pourront être effectuées :

— Élaboration de la notion d'élément. De leur utilisation par les élèves par cette notion : « est-ce une configuration simple (ligne, couleur, etc.) ou une configuration plus complexe combinant couleurs, lignes, formes... ? »

— Répartition dans l'ensemble observé des éléments constitutifs, pour autant que cet ensemble ne soit ni mobile ni vivants.

— Mise à jour de relations internes entre



L'analyse à laquelle on se livre et les expérimentations qui seront conduites permettront aux élèves de comprendre — et donc d'appréhender — la unicité ou la forme est autre chose — et que chaque chose de plus — que la somme des parties.

2. L'organisation de l'espace

Le professeur doit amener l'élève à prendre conscience de lui qui toute représentation se situe dans un espace et que cet espace ne correspond pas à une conception idéologique à toutes les époques. Ainsi, par exemple, la même surface peut être vue, selon les cas, comme un plan ou un espace (comme un plan ou un espace).

Dans le premier cas, on est amené à faire acquiescer à l'élève des notions relatives aux différents systèmes de représentation de l'espace : perspective (aérienne, cavalière, etc.) ainsi que des notions relatives à des types de représentations telles que plans, schémas de circulation, etc.

Dans le second cas, on s'efforcera d'expliquer les modes d'organisation de la surface qui correspondent à des effets recherchés : découpage et marquage divers de l'espace, statisme, dynamisme, équilibre, tension, lignes de force, etc.

3. Manipulations et analyse d'images

Le cours d'arts plastiques consiste essentiellement à produire des images, sous ou sur papier, de façon manuelle ou en recourant à des technologies. Le professeur fera précéder à des manipulations directes d'images (collages, recouvrements, effacements, inscriptions, images, transferts, reproductions, etc.). Ce travail peut en être fait aussi simple d'accès que riche, particulièrement si par la recherche de sens.

L'approche et l'analyse des images porteront sur des aspects spécifiques à l'enseignement des arts plastiques : aspects sensibles, esthétiques, artistiques, du 'y' d'origine de production ou d'analyse d'images, le professeur visera à l'élaboration de notions conceptuelles, en particulier, des points précédemment développés : éléments et relations plastiques, organisation de l'espace. Il faut aussi amener l'élève à porter un regard de plasticien sur leurs travaux.

Méthodes et démarches pédagogiques

1. Principes de mise en œuvre des objectifs

Les objectifs des arts plastiques associent tradition et innovation. L'enseignement des arts plastiques vise à développer à la fois la sensibilité et l'intelligence, à éduquer l'esprit tout autant que l'œil et la main.

Il convient donc, à cet effet, que le professeur crée des situations de nature à permettre aux élèves d'atteindre ces objectifs par la mise en œuvre de méthodes pédagogiques appropriées incluant action et réflexion sur l'action.

Il doit s'attacher à diversifier les pratiques tout en élargissant le champ de la discipline. Les techniques modernes productrices de nouvelles images, sont à privilégier au même titre que le croquis, le gouache ou les collages. Elles peuvent être le mode d'expression choisi par l'élève ou proposé par le professeur lorsqu'il s'agit, par exemple, d'étudier plan, couleur, organisation de l'espace. De même, l'élargissement du champ de la discipline à l'architecture, à l'urbanisme, parfois, par exemple, d'aborder notamment des problèmes d'équilibre et d'organisation de volumes ou d'utilisation de l'espace.

Toujours, l'investigation de domaines artistiques différents met en évidence l'existence de concepts plastiques communs à l'ensemble de ces domaines.

2. Création et analyse d'images

L'image figure au premier rang dans la « création » dont, elle, image « qui constitue un des trois objectifs généraux du collège. Elle trouve un champ tout particulièrement privilégié dans l'enseignement des arts plastiques, les professeurs ayant été particulièrement formés à sa production et à son étude.

Toute activité pratique des élèves doit aboutir nécessairement à une production d'images dont on s'attachera, tout particulièrement au cycle d'observation, à faire effectuer l'analyse. Il importe en effet d'en faire saisir aux élèves la ou les significations possibles et de susciter de leur part une attitude active et critique.

L'analyse de l'image doit s'appuyer sur la pratique, de façon à amener l'élève à l'appréhender comme un ensemble organisé qui relève en certain nombre de signes.

3. La créativité

La créativité est désormais indissociable de la pédagogie des arts plastiques. Cependant, il convient de ne pas confondre créativité et création artistique. On n'attend plus maintenant des productions des élèves qu'elles soient conformes à un standard unique, mais on cherche à susciter et à permettre en toute diversité des réponses associées à une question ou à un problème posé.

Cette incitation à la créativité doit être nécessairement présente dans toutes les situations pédagogiques. Les élèves d'arts plastiques, de même que les classes en situation d'autonomie, se prêtent particulièrement à ce type de mise en œuvre.

Cette démarche, qui aboutit à une pluralité de réponses, implique que le professeur s'attache à faire émerger à l'ensemble du groupe une analyse critique qui vise à rassembler les réponses données en fonction de la question ou du problème posé. C'est lors de cette analyse que seront acquiescés en certain nombre de savoir-faire et de connaissances inhérents au champ artistique.

4. La référence au champ artistique

Le professeur doit veiller à s'appuyer, dans la mise en œuvre de sa stratégie pédagogique, sur des références au champ artistique contemporain. À partir d'une question ou d'un pose ou qu'un élève s'est posé, qu'elle soit d'ordre général ou particulier (support, couleur, démarche singulière d'un artiste), le professeur invitera les élèves à se situer dans le contexte de la création artistique, à la fois par leur production et par la réflexion sur cette production.

5. La maîtrise technique

Les productions gravitent autour des problèmes précédemment exposés et visent à diversifier les techniques, non pas en recherchant essentiellement l'acquisition de la maîtrise, mais en s'efforçant de faire accéder à l'élève une connaissance de ceux des procédés d'expression et les lui faisant expérimenter.

La diversité des moyens (peinture et médium) sera explorée à cette fin et analysée de manière à mettre en valeur leurs capacités expressives.

12.16 Annexe 16. 1987-1988, Programme du lycée

Présentation et programme de seconde, B0 spécial n°1 du 05.02.1987

Arrêté du 14 mars 1988
B.O. spécial n° 1 du 5 février 1987

Education artistique

L'éducation artistique au lycée vise à celle du collège et se situe dans l'ensemble de la formation. Elle vise à l'expression personnelle et singulière à une formation culturelle élargie. Faisant appel à la sensibilité et à l'intelligence, elle participe à l'épanouissement de la personne.

Les enseignements artistiques comprennent non seulement les arts plastiques, mais l'éducation musicale, l'éducation des arts, jusqu'à des lieux considérés les arts scéniques : le théâtre, l'expression dramatique et la danse, la photographie, le cinéma, le vidéo et l'audiovisuel, l'architecture et l'architecture, la création industrielle.

Au niveau du second cycle se situe la phase essentielle d'une éducation par l'art qui permet à l'élève d'acquiescer une culture variée, d'affiner sa perception et son jugement esthétique, de mieux saisir le monde et ses enjeux, de saisir des liens différents aspects. En relation avec les autres disciplines, les enseignements artistiques visent à ce que l'individu, devenu adulte et responsable, soit capable de contribuer activement à la construction d'une société ouverte à l'évolution du monde contemporain.

En outre, ils ouvrent quatre disciplines (arts plastiques, éducation musicale, théâtre et expression dramatique et cinéma et audiovisuel), les conduisant à l'acquisition de compétences et de savoirs qui constituent pour eux des outils dans l'enseignement artistique supérieur ou qui se déclinent à des professions en rapport avec les métiers de l'art.

L'équipe de deux heures, offerte aux autres élèves, mais pour l'essentiel destinée aux arts plastiques et à l'éducation musicale, propose d'approfondir l'initiation de l'élève et de favoriser le plaisir par l'aspect ludique.

ARTS PLASTIQUES

PRÉSENTATION

L'éducation plastique au lycée vise à la fois du sensible et de l'intelli- gence. Elle vise à élargir l'adéquation à l'appropriation des moyens indisciplinés pour personnaliser une pratique et une réflexion plastique.

Le champ de la discipline s'étend à l'épanouissement tout entier et plus particulièrement à l'ensemble du monde visible (autres que médiatisés ou médiatisés indirectement) aux arts plastiques (de dessin, la gravure, la peinture, la sculpture...) ainsi que l'architecture et l'architecture, les métiers industriels, le théâtre, la photographie, le cinéma, et toutes les images produites par les technologies nouvelles telles que le vidéo et l'audiovisuel sont concernés.

Conçus sous des objectifs généraux, adaptés à l'ensemble de la formation secondaire et du rôle que doit jouer l'éducation artistique au lycée, quelle que soient les choix effectués (dans le cadre de deux heures), il convient que les objectifs spécifiques dans pour le premier cycle soient repris, non sous la forme d'une simple répétition, mais dans le cadre d'une éducation progressivement plus autonome et plus responsable à l'égard de la société et de l'acquisition d'une certaine maîtrise.

PROGRAMMES

Remarques préliminaires

Les programmes doivent pouvoir répondre aux deux choix possibles :
- Une part l'équipe spécialisée de seconde ou les arts plastiques avec l'ensemble des disciplines ; l'enseignement offre un caractère par des compétences spécifiques et des connaissances techniques (spécifiques).
- D'autre part l'équipe de deux heures propose aux autres élèves, enrichi- rade par la vocation culturelle et l'éducation plus relative l'initiation la pratique à des réalisations, par exemple de type atelier, certaines activités peuvent dépendre des messages ou l'élève avec d'autres disciplines ; l'enseigne- ment y propose l'élève à la fois de l'éducation artistique et appliqué comme un complément à la formation générale.

Les différences entre les deux types d'option tiennent, au niveau de la seconde, essentiellement l'initiation, mais l'enseignement complémentaire en l'élève pour en classe terminale, et selon les choix de l'élève à la fin de la formation.

Le choix de seconde permet d'initier aux élèves sensibles de toute les années du collège, les programmes se développent et approfondissent et se diversifient. Cependant l'élargissement ne doit pas devenir simple- ment et l'enseignement ne doit pas se limiter à la maîtrise de la matière de l'élève.

Les programmes précisent les objectifs, dans leur totalité, mention- nant à l'option spéciale (deux heures).

Pour le cas où de l'option complémentaire (deux heures) des choix y sont effectués, qui favorisent l'ensemble des orientations générales prévues dans l'option de ce lycée et de l'élève en fonction des motivations des élèves. Le professeur propose, dans le cadre des trois heures prévues, non selon les choix qui s'opèrent dans l'élaboration des données d'initiation qui ont été faites, soit l'élève l'approfondissement des questions abordées.

Production plastique

Les activités de production doivent être liées au monde de référence social, ouvert à un problème posé et à l'apport de l'observation et l'analyse, sur des données issues par le monde réel ou l'imaginaire.

En seconde, elles s'inscrivent d'abord dans l'option complémentaire et visent à explorer les effets et le sens de différents types d'opérations de l'élève.

Les acquisitions de savoirs et de savoir-faire sont notamment :
- Les différents plastiques (forme, couleur, valeur, matière et leur rôle) en fonction des supports, des outils, des matériaux, des gestes ;
- Quelques types d'organisation formelle (composition, rythme, série, répétition) et les modalités d'initiation dans les différents supports (du sensible visuel (dessin, sculpture) ;
- Un choix limité de techniques traditionnelles expérimentalement en fonction des intentions que l'élève souhaite concrétiser. De se familiariser avec d'autres, dans toute la mesure du possible, les données audiovisuelles, audiovisuelles, informatiques, de l'audiovisuel.

Communication visuelle

Les élèves, placés successivement en situation de recevoir et d'émettre, apprennent à reconnaître l'image comme un système codé toujours porteur de signification.

Dans des conditions très concrètes et à partir de ses outils, l'analyse visuelle ;
- En classe les différents aspects de l'image et d'en comprendre leurs différents aspects d'initiation ;
- Étudier les notions de séquence et de série (composition, bande des- sinate, image animée et vidéo).

Il ne s'agit donc pas simplement de susciter l'expression et la création, de contribuer à approfondir le monde visible et de rendre la culture accessible, mais de développer chez l'élève l'autonomie, l'initiative et la capacité de créer, et de le préparer avec son sentiment à participer à la culture et à l'initiation par une connaissance et une réflexion avec conscience et maîtrise.

Dans cette perspective, les arts plastiques au lycée doivent permettre à l'élève d'acquiescer les objectifs suivants :

1. Avoir une attitude active et critique par rapport à son environnement ; être capable d'analyser les éléments d'un ensemble et d'en saisir les relations, de saisir en relation des modalités d'expression, d'adapter des propositions nouvelles ;
2. Être capable de communiquer et de partager visuellement ; pouvoir répondre à un problème posé, communiquer ses intentions, pouvoir s'ajuster par la chose des supports, par la maîtrise d'une ou de plusieurs techniques, par l'organisation de l'espace ;
3. Savoir analyser une œuvre d'art ; saisir les modalités, identifier les techniques, saisir à la fois les données et connaître le contexte permettant de saisir dans un objet une dimension esthétique ;
4. Pour atteindre ces objectifs, qui nécessitent l'ensemble de savoirs et d'attitudes, il appartient au professeur de concevoir des contextes d'enseignement et d'utiliser des méthodes pédagogiques qui partent des intérêts des élèves et tiennent compte de leur diversité. Ainsi pourront être assurés le développe- ment et l'approfondissement de démarches spécifiques plastiques afin que soit favorisée la réussite de plus grand nombre ;
5. Il est évident que l'enseignant doit s'efforcer de donner au sein à des demandes souvent contradictoires et de les articuler aux objectifs de la disci- pline. Tout en répondant aux droits des adolescents, en plus d'être res- pectueux de leur liberté à une connaissance d'initiation personnelle.

Le professeur crée des conditions de recherche à partir d'un problème — à la fois précis et ouvert — ou formule une question. Cette situation offre à l'élève la possibilité d'initier par son propre projet et d'établir une pro- duction plastique personnelle et personnelle. L'initiation doit permettre de vérifier comment les objectifs fixés par la discipline sont atteints.

Ce dispositif implique une pratique concrétisée par l'initiation de l'élève et de la réflexion et favorise les qualités d'ouverture, essentielles à toute éducation plastique.

Dans le cadre d'une méthode qui lie l'initiation, la pratique et la théorie, l'enseignant apporte l'information nécessaire pour enrichir les élèves ensem- blés et individuellement. Il aide les élèves à saisir leur autonomie, leur pro- duction, un projet qui garantit leur responsabilité. L'initiation doit permettre de saisir des enjeux individuellement responsables.

Cette pédagogie s'inscrit en contre les possibilités offertes et les besoins de ceux auxquels elle s'adresse.

Pour l'option spéciale de seconde, l'initiation de quatre heures est à répartir également entre théorie et pratique ;
- Pour l'option de deux heures offerte aux autres élèves, et afin de faire le meilleur parti de l'initiation complémentaire des groupes classes, l'initiation de quatre heures sera faite avec une certaine souplesse.

Afin d'assurer une certaine maîtrise dans les projets, des projets, les connaissances, il est recommandé d'offrir plus particulièrement en seconde sur les méthodes propres à susciter la créativité et sur l'analyse des productions.

Au niveau de l'option complémentaire, dans l'enseignement (initiation, réflexion, production) et que que soit le domaine artistique (dessin, gravure, peinture, sculpture, architecture, photographie, vidéo) ; les contenus des programmes peuvent être regroupés en trois domaines qui ont la pratique pédagogique, sont notamment : l'initiation, la production plastique, communica- tion visuelle, culture artistique.

Des activités de manipulation permettent d'initier les élèves et d'ap- profondir leurs connaissances ;

Établir des opérations de connaissance et de connaissance de soi ;
- Initiation à la fois d'un usage ;
- Créer de nouvelles combinaisons plastiques répondant à une problématique de connaissance propre relative de soi.

Culture artistique

L'élève porte sur le monde visible (autres que médiatisés) par leur nature (dessin, sculpture, architecture, gravure, art vidéo, cinéma, photographie, image de théâtre...) et par leur façon de fonctionner à l'égard du monde. Elle propose une méthodologie de l'approche du monde.

Cette approche s'inscrit dans un projet et vise à ce que l'élève soit un observateur, un acteur et d'autres domaines d'enseignement et artistique (théâtre, cinéma, vidéo) par exemple.

L'élève est initié à l'initiation d'initiation (documentaire), il acquiert les modalités d'initiation et apprend à utiliser les méthodes d'analyse des œuvres.

L'initiation comparative des supports les processus conceptuels et techniques dans les réalisations (autres que celles de soi) doit être en ce qui est concerné, en lui propose des approches différentes, susceptibles de permettre l'accès aux productions de l'élève.

Enseignements artistiques

ARTS PLASTIQUES

CLASSES DE PREMIERE ET CLASSES TERMINALES

Dans le cadre général d'un processus éducatif visant, à travers et au-delà des acquisitions disciplinaires, le développement des potentialités de l'individu et de l'Homme social, le rôle spécifique de l'enseignement des arts plastiques revêt une particulière importance dans les deux dernières années du second cycle, quand se profile la construction de la personne adulte.

Une exigence plus grande doit être marquée au cours de ces deux années.

L'enseignement, qui se fonde sur une pratique des arts plastiques, vise à activer pédagogie et culture artistique, en se référant à l'ensemble des domaines et moyens d'expression constitutifs de la discipline des arts plastiques.

OBJECTIFS

Les classes de première et de terminale doivent conduire à une approche plus facile et plus réfléchie du fait artistique, à cet égard où les grands thèmes deviennent à mesure de la considérer à la fois pour lui-même et comme composante indissociable de toute vie sociale et culturelle.

L'enseignement des arts plastiques devra permettre à l'élève :

- d'explorer et d'analyser l'environnement naturel et bâti pour en saisir les phénomènes et les aspects relevant du champ artistique ;
- de rencontrer les œuvres savantes et de goût et de les traduire dans leur relation à la société ou à la civilisation dans laquelle elles ont été produites ;
- de produire lui-même et de considérer sa production sous l'angle de la signification elle-même à l'analyse l'origine et le mode de fonctionnement ;

A la faveur de ces approches différentes l'élève devra se constituer :

- l'expérience et l'érudition d'une connaissance des moyens d'expression ;
- l'aptitude au discernement ;
- de classer sa production par rapport au champ artistique ;
- de constituer une œuvre d'art.

BO Spéc. n° 22 du 09.06.1988

Ces objectifs seront atteints au moins par le travail sur les trois volets suivants :

- l'investigation du visible ;
- apprentis plastiques ;
- culture artistique.

Dans la pratique pédagogique, ces trois volets seront liés et interdépendants étroitement.

METHODE

La situation d'enseignement sera adaptée à l'âge en tenant compte de la maturité des élèves et de l'environnement (artistique, culturel, social, avec une attention accrue de travail = activité par l'habituement, l'écriture sur le fait.

Les activités, après qu'on s'en sera repéré, articulant selon et utilisant, favorisant la démarche personnelle de l'individu et du groupe.

A cette fin, la créativité comme attitude sera encouragée. Par l'approche curative des thèmes ou des problèmes proposés elle favorisera d'une part la compréhension du phénomène artistique et d'autre part, par les opérations de construction, de synthèse, de choix, elle préparera la démarche méthodique qui caractérise l'enseignement de l'école.

Remarques relatives à l'organisation des études suivant les options (obligatoire et complémentaire)

1. Dans le développement formel de l'option obligatoire, l'enseignant sera particulièrement attentif entre les travaux pratiques et la culture artistique en montrant une cohérence d'ensemble.
 2. Dans le cadre de l'option complémentaire pour ce qui est des travaux pratiques le professeur pourra opter les choix qu'il jugera appropriés à l'analyse de problèmes.
- La culture artistique ne sera pas obligatoirement l'objet d'une étude bénéficiant d'un horaire particulier mais sera développée en permanence à la fois par les références utilisées et à la faveur des analyses critiques.

CLASSES DE PREMIERE

Investigation du visible

Le visible — dans l'art rappelle qu'il est à comprendre comme un phénomène complexe et qu'il englobe, de ce fait, aussi bien le monde concret et tangible que celui, résonnant, de l'œuvre d'art et de l'échange — sera l'objet d'observations et d'expérimentations propres à mettre au jour éléments, structures et fonctionnements.

Ce se fera plus de voir que la nature artistique de la discipline nécessite l'exploration et l'analyse des phénomènes et l'étude de leur inscription, leur situation affective, leur pouvoir expressif et leur dimension poétique.

BO Spéc. n° 22 du 09.06.1988

Moyens plastiques

La classe de première doit être le lieu d'un bilan quant aux moyens plastiques acquis dans la scolarité ; ce bilan de ce bilan, l'investigation amène à :

- découvrir des moyens plastiques nouveaux ;
- approfondir la connaissance des moyens plastiques acquis, de telle sorte que l'élève puisse :
 - * choisir
 - * innover
 - * produire des effets différents
 - * jouer des effets produits par les opérations plastiques mises en œuvre
 - * intégrer sa production

Références contemporaines

L'opération plastique permet d'ouvrir les élèves à la création contemporaine. L'enseignant doit créer les conditions pour que l'élève puisse :

- situer sa production par rapport au champ artistique
- mettre à jour les références implicites de son travail.

Culture artistique

L'apprentissage des acquis méthodologiques de la classe de seconde, le programme de première sera consacré aux universelles courants et développements l'étude et l'évaluation des relations entre arts et société.

- L'art étranger et l'art étranger ; le néo-classicisme ; le romantisme et le réalisme du XIX^e siècle ; l'impressionnisme
- Les procédés de gravure et d'impression de XVI^e au XIX^e siècle, leurs rôles dans la diffusion des œuvres
- La naissance et le développement de la photographie au XIX^e siècle

Par une analyse approfondie d'œuvres représentatives, les élèves seront conduits à repérer les aspects multiples de la création, à observer l'élaboration de systèmes formels et à saisir leurs fonctionnements, ou leurs ruptures.

Une réflexion sera consacrée à l'évolution des outils conceptuels utilisés à différents moments pour la réflexion de toute création artistique.

Il conviendra d'autre part, chaque fois que cela sera possible, de développer l'intérêt des élèves pour le patrimoine artistique environnant.

Le travail sur les phénomènes visuels, les modes de représentation, devra permettre de développer les notions théoriques associées au maximum.

A ce niveau de classe une attention sera portée à l'aspect expérimental ainsi qu'à l'étude de l'image.

Les phénomènes visuels

Forme et espace : la figure et le fond, les illusions d'optique, la profondeur

Couleur : latéralité ou relativité de la couleur en fonction ; de l'échelle, des contrastes, du support, de la texture, de la lumière

Lignes : incidence de la lumière sur forme ; espace et couleur ; lumière et relief

Les modes de représentation

L'investigation du champ artistique passé et contemporain a pour objectif de faire saisir la question de la représentation sous ses multiples modalités.

Ce se fera, en priorité, à partir de quelques repères, à :

- la mise à jour des différents systèmes perspectifs ;
- l'étude de la représentation quant à l'espace unique, le sujet, l'échange (sur ou sous le tableau) ;
- la représentation analogique et non analogique.

Dans l'ensemble des images que propose le champ artistique, on recherchera comme objet d'étude et d'expérimentation, l'image publicitaire, le stéréotype, le spot, l'inductif sémiotique, ...

L'innovation sur l'image, la manipulation d'images, le principe des nouvelles techniques de production d'images constituent un des domaines incontournables à l'analyse des différents types de messages visuels et à son travail sur le sens.

Expression plastique

L'expression plastique s'articule sur les aspects de l'investigation du visible et de la culture artistique.

Il s'agit d'aider l'élève à :

- une production qui affirmera une maîtrise quant au choix des moyens (couleur, matière, texture) et des procédés dans leur adéquation au propos que l'élève s'est fixé ou dans la réponse au problème qui lui est posé ;
- la recherche de son propre moyen d'expression ;
- la pose de questions de ce qu'implique une démarche artistique.

Pour cette perspective, la situation d'enseignement concernera le travail sur les moyens plastiques et les références contemporaines.

1988, Programme des classes terminales, BO spécial n°22 du 09.06.1988

CLASSES TERMINALES

Investigation du visible

Les phénomènes visuels

Forme et espace. Caractéristique de la forme : contour et structure ; la partie et le tout

La notion d'aspect, le relief : altération et renforcement de la forme

Couleur et lumière : les phénomènes de transparence et d'opacité ; réflexion, réfraction ; rôle du support et des médiums

Couleur, lumière et mouvement

Les modes de représentation

Représentation et présentation

La question de la représentation dans l'espace tridimensionnel : corps, objet, objet architectural

Le travail sur l'image, tel qu'il est défini dans le programme de la classe de première, sera poursuivi en terminale.

Expression plastique

A partir de la maîtrise acquise au cours des années précédentes et telle qu'elle est définie en classe de première, l'élève doit se montrer capable de répondre à divers types d'excitation : iconique, linguistique, musicale, et selon des exigences ou des contraintes particulières relatives à la situation d'enseignement ou à celle d'examen.

Moyens plastiques et références contemporaines

En terminale, l'élève a une connaissance et une pratique des moyens dont il peut disposer aujourd'hui et donc le bilan à en faire en classe de première.

De même il a appris à « situer sa production par rapport au champ artistique » et à acquiescer « à référence dans l'art contemporain ».

L'expression plastique, au niveau de classe, implique une articulation entre les moyens, l'inspiration et la réflexion.

C'est au prix de cette articulation que l'élève pourra approcher une démarche artistique.

Moyens plastiques

Il ne s'agit plus d'inventer les moyens (support, médium, outil) mais :

- de se déterminer pour certains d'entre eux :

Supplément au B.O. n° 22 - 9 Juin 1988

- de dégager des procédés de travail parmi celles qu'impliquent les moyens ;
- d'attacher à ses matières instrumentales.

Références contemporaines

L'occasion de rencontrer les œuvres et les différentes productions de champ artistique contemporain sera donnée à l'élève, non seulement par l'image, mais aussi par des visites d'expositions et lors de rencontres avec les artistes organisées par le professeur d'arts plastiques dans le cadre de son enseignement. Les références que se constituera l'élève joueront le rôle de repères pour une meilleure connaissance du champ artistique et la possibilité de donner sens à son travail.

Culture artistique

L'ambition du programme de terminale est de permettre aux élèves de se situer dans leur époque par une étude de la création artistique contemporaine, à comprendre de Cézanne à nos jours : peinture, sculpture, architecture et photographie seront étudiés à partir de quelques points de repère.

- L'éclatement des codes picturaux : l'œuvre de Cézanne, le cubisme, le surréalisme, le mouvement et le développement des divers courants de l'abstraction

- La nouvelle attitude artistique : dadaïsme, surréalisme, art du comportement et de l'environnement

- Les mouvements de la réaction et de la figuration depuis 1945 : le réalisme de l'après-guerre, le pop-art, le néo-réalisme, la nouvelle figuration, l'hyperréalisme

- Développement de la photographie au XX^e siècle, à partir de quelques œuvres remarquables

- De la sculpture figurative au minimalisme

En architecture on se limitera à :

- L'architecture expressionniste et rationaliste des années 1900

- Naissance et triomphe du style international

- L'architecture organique

- L'éclatement du mouvement moderne jusqu'à la production architecturale des années 60 à 70

Une réflexion sera consacrée au rôle et à l'évolution des instruments de diffusion de la création artistique, galeries, cycles d'expositions, éditions, et des institutions de préservation et de conservation du patrimoine artistique (musées et collections ...)

12.17 Annexe 17. 1986-1987, Création du CAPES interne d'arts plastiques

Arrêté du 20 mai 1986 (BO spécial n°5 du 26 juin 1986)

CADRE REGLEMENTAIRE

Les épreuves du concours interne du CAPES d'Arts Plastiques et celles du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (épreuves identiques pour les deux concours) sont définies par deux textes réglementaires récents : l'arrêté du 20 mai 1986 (B.O. spécial n° 5 du 26 juin 1986), et la note du 8 janvier 1987 (B.O. n° 2 du 15 janvier 1987).

I - Arrêté du 20 mai 1986 - Section J - Arts Plastiques

a) Epreuves écrites d'admissibilité

1) Epreuve écrite, éventuellement accompagnée de schémas et croquis explicatifs. A partir d'une proposition pouvant comporter des documents et indiquant avec précision les contraintes, le candidat conçoit une situation d'apprentissage, en prévoit le dispositif, son développement, ainsi qu'une évaluation.

L'épreuve est conçue de telle sorte que le travail du candidat puisse être apprécié au niveau pédagogique, au niveau didactique et au point de vue de la connaissance du champ artistique.

Durée de l'épreuve : 5 heures
Coefficient : 2.

2) Composition pouvant prendre la forme de réponses à un questionnaire et permettant de juger des connaissances des candidats par rapport au champs de références que sont les œuvres du passé et les problématiques de l'art contemporain.

Durée de l'épreuve : 5 heures
Coefficient : 2.

b) Epreuves orales d'admission

1) Analyse comparative de documents sous forme d'un commentaire, accompagné obligatoirement de croquis ou de schémas au tableau, permettant de mettre en évidence chez le candidat sa capacité de lecture des œuvres.

Durée de la préparation : 1 heure
Durée de l'épreuve : 1 heure
Coefficient 2.

2) Exposé, à partir d'une situation créée par le jury, d'une leçon destinée à une classe de collègue et dont le sujet peut être accompagné de documents. L'exposé est suivi d'un entretien.

Durée de la préparation : 3 heures
Durée de l'épreuve : 1 heure (exposé : 30 min, entretien 30 min).
Coefficient : 3.

12.18 Annexe 18. 1988-1989, Création de l'agrégation interne d'arts plastiques

B0 n° 32 du 29 septembre 1988

ANNEXE

À L'ARRÊTÉ DU 12 SEPTEMBRE 1988 FIXANT LES MODALITÉS DES CONCOURS DE L'AGRÉGATION

ÉPREUVES DU CONCOURS INTERNE DE L'AGRÉGATION

Section Arts plastiques

A. - *Epreuves écrites d'admissibilité*

1^o Épreuve écrite accompagnée de schémas et de croquis explicatifs : à partir d'une proposition pouvant comporter des documents, le candidat conçoit une séquence pédagogique destinée à des élèves du second cycle ; il en prévoit le dispositif et le développement ainsi qu'une évaluation et les prolongements éventuels.

Durée : six heures.

Coefficient 2.

2^o Deuxième épreuve.

Plusieurs questions distinctes relatives aux arts plastiques et portant sur des créateurs, des créations, des manifestations, des problématiques ou des techniques spécifiquement liées au champ des arts plastiques, sont proposées au candidat.

Durée : cinq heures.

Coefficient 2.

B. - *Epreuves orales d'admission*

1^o Première épreuve :

a) Réalisation d'une production personnelle s'inscrivant dans le champ des arts plastiques ;

b) Discussion avec le jury, au cours de laquelle le candidat aura à commenter sa production, à en expliciter le mode d'inscription dans le champ des arts plastiques.

Durée de l'épreuve :

a) Réalisation : huit heures ;

b) Discussion : trente minutes.

Coefficient 2.

2^o Leçon à l'intention d'élèves du second cycle, suivie d'un entretien avec le jury pouvant faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat.

Durée de la préparation : quatre heures.

- leçon : trente minutes ;

- entretien : quarante-cinq minutes.

Coefficient 3.

B.O. n° 32 - 29 septembre 1988

1989, Précisions concernant les épreuves de l'agrégation interne, B0 n°5 du 2 février 1989

Agrégation interne, section arts plastiques. Session de 1989

Note du 24 janvier 1989

L'arrêté du 1^{er} septembre 1988 (BO n° 32 du 29-9-1988) définit les épreuves du concours interne de l'agrégation d'arts plastiques. La présente note apporte quelques précisions à la définition de ces épreuves pour la première session de 1989.

A. Épreuves d'admissibilité

1. Épreuve écrite accompagnée de schémas et de croquis explicites

Cette épreuve concerne la partie plastique des programmes du second cycle.

S'attachant prioritairement à la séquence, suite d'opérations liées à un apprentissage pouvant porter sur une ou plusieurs séances, le candidat devra, dans sa composition écrite, préciser ses objectifs et exposer le dispositif qu'il conçoit à partir de la proposition qui lui est faite.

Il veillera à faire apparaître la cohérence interne du dispositif et sa pertinence par rapport aux objectifs qu'il s'est fixés.

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

La pratique d'enseignement que suppose cette épreuve écrite fait appel à l'expérience du candidat, à sa réflexion et à sa connaissance de la didactique des arts plastiques.

Les schémas et croquis participent au développement réflexif. Outre cette fonction essentielle, il convient de veiller à leur qualité graphique.

Enfin, les documents qui sont éventuellement fournis aux candidats peuvent être iconiques et/ou linguistiques.

2. Deuxième épreuve

Les questions de cette épreuve sont conçues compte tenu d'un programme non limité, elles peuvent comporter des documents iconiques et/ou linguistiques. Au nombre de trois ou quatre, indépendantes les unes des autres — et notées séparément selon un coefficient égal — elles doivent permettre la rédaction de développements structurés.

Portant sur des créateurs, des créations, des manifestations, des problématiques ou des techniques spécifiquement liées au champ des arts plastiques, elles peuvent :

- se référer à l'ensemble de l'histoire des arts ;
- s'inscrire dans des domaines extrêmement divers (dessin, peinture, sculpture, architecture, arts graphiques, par exemple) ;
- inclure des approches particulières (historiques, esthétiques, plastiques...).

Les schémas et croquis sont acceptés dans la mesure où ils apparaissent indispensables à l'argumentation.

B. Épreuves orales d'admission

1. Première épreuve

a) Réalisation d'une production personnelle

En fonction de sa pratique personnelle le candidat choisit et apporte les moyens nécessaires pour traiter, à plat ou en volume, un sujet qui lui est donné. Sa production, s'inscrivant dans le champ des arts plastiques, dépend de la formulation du sujet et de la tenir compte des contraintes découlant des locaux utilisés.

b) Discussion avec le jury

Le commentaire que fait le candidat lui permet de préciser ses intentions et d'expliquer sa production (démarche, résultat) par rapport au sujet et au champ contemporain des arts plastiques.

Le commentaire est suivi d'une discussion avec le jury à partir de questions portant sur la production plastique et le commentaire du candidat.

2. Leçon à l'intention d'élèves du second cycle, suivie d'un entretien avec le jury pouvant faire appel à la présentation d'une expérience pédagogique vécue par le candidat

Le candidat a le choix entre deux sujets, éventuellement accompagnés d'un dossier documentaire, qu'il tire au sort au début des quatre heures de préparation. À partir du sujet retenu il conçoit une leçon et doit préciser la classe à laquelle il s'adresse.

Il utilise le temps qui lui est imparti pour indiquer l'ensemble du dispositif pédagogique qu'il prévoit. La durée de la leçon peut comprendre plusieurs séances.

Cette épreuve orale permet au candidat de montrer ses qualités pédagogiques. Dans cette situation il peut utiliser les ressources de son expérience professionnelle pour traiter un sujet relevant de la partie plastique des programmes du second cycle. Il dispose d'un tableau noir et d'un tableau de papier. Pendant la préparation, il a la possibilité, s'il le désire, de prévoir les éléments graphiques appuyant son exposé.

L'entretien permet d'éclaircir et de compléter l'exposé. Le jury, selon le cas, pourra demander au candidat de se référer à l'une de ses expériences personnelles d'enseignement ayant un rapport avec le sujet traité.

BO n° 5 - 2 février 1989

12.19 Annexe 19. 1991, CAPES externe d'arts plastiques

Les épreuves du CAPES externe du CAPES J de 1972 sont modifiées en 1985 et 1991

CADRE REGLEMENTAIRE

I. L'ARRÊTE DU 30 AVRIL 1991

Section Arts plastiques

a) Epreuves d'admissibilité :

1. Composition écrite à partir d'un sujet donné concernant les arts plastiques et mettant en œuvre une ou plusieurs méthodes d'approche. Le sujet peut être accompagné d'une documentation imagée et légendée et, dans ce cas, la composition écrite intégrera des schémas et croquis explicatifs.

Le programme de cette épreuve comporte deux questions, l'une portant sur la connaissance des œuvres d'art du XX^e siècle, l'autre sur les périodes antérieures (durée : cinq heures ; coefficient 3).

2. Réalisation bidimensionnelle mettant en évidence une démarche graphique et chromatique conduite à partir d'un document visuel et d'un sujet donné (durée : dix heures ; coefficient 4).

b) Epreuves d'admission :

1. Epreuve de libre expression à deux ou trois dimensions sur un sujet donné (durée de l'épreuve : huit heures ; coefficient 5).

2. Entretien sans préparation avec les membres du jury à partir d'une proposition faite par le jury portant, au choix du candidat formulé lors de son inscription, sur l'un des arts figurant dans l'un des groupes suivants :

Premier groupe : littérature, musique, théâtre ;

Deuxième groupe : architecture ;

Troisième groupe : photo, cinéma, vidéo,

durée de l'épreuve : trente minutes ; coefficient 3.

3. Epreuve professionnelle : cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui, au choix du candidat formulé lors de son inscription :

- soit sur un dossier réalisé individuellement dans le cadre de la première année à l'institut universitaire de formation des maîtres ;

- soit sur des documents iconiques proposés par le jury dans le cadre d'un programme. A partir de l'analyse des documents, le candidat présente une situation d'enseignement dans ses dimensions didactiques et pédagogiques ;

- soit sur un dossier réalisé par le candidat dans le cadre de son activité professionnelle.

Pour ce qui concerne les options 1 et 3 ci-dessus le jury prend appui sur le dossier réalisé par le candidat et qui comprend nécessairement des documents iconiques, pour proposer une situation à analyser. A partir de cette analyse, le candidat présente une situation d'enseignement dans ses dimensions didactiques et pédagogiques (durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure [exposé : quarante-cinq minutes maximum ; entretien : quinze minutes] ; coefficient 4).

Le programme des épreuves du concours est publié au *Bulletin officiel* du ministère de l'éducation nationale.

12.19.1 Annexe 19.1. 1991, Epreuve professionnelle du CAPES externe

BO n°30, 26 septembre et n°34 du 3 octobre 1991

BO n°30 - 26.09.1991

l'histoire depuis les Arts classiques, à l'analyse et à la synthèse.

B) Modalité de l'épreuve

Dispositions communes aux trois options

Les candidats choisissent, lors de leur inscription au concours, l'une des trois options prévues pour cette épreuve par l'article du 30 août 1991.

Le travail du candidat s'inscrit dans les instructions et les programmes relatifs à l'enseignement des Arts Plastiques dans le second degré. S'il concerne une partie de l'œuvre, l'accent est porté essentiellement sur la partie pratique de l'enseignement et sur la culture artistique.

Le candidat ne doit pas limiter son texte à un commentaire de l'œuvre, mais développer une réflexion à partir d'une situation d'enseignement proposée par le jury.

Cette situation pourra porter, par exemple, sur :

- une séquence donnée d'enseignement ;
- une réflexion d'œuvre ;
- un dispositif d'enseignement ;
- l'évaluation de la production des élèves ;
- les obstacles à l'apprentissage ;
- le projet de l'élève ;
- les usages didactiques ;
- les technologies nouvelles de production d'images.

Dans ce contexte, l'accent est accordé, surtout si il s'agit de :

- permettre de vérifier les aptitudes professionnelles à la fin de ses études de préparation de concours ;
- valider des développements pédagogiques de classe ;
- s'appuyer sur des documents connus (appelés éventuellement "sources") et à produire dans un autre langage, par exemple : illustrations de textes, documents étiquetés à des thèmes choisis, travaux d'élèves, scénarios de l'enseignement de l'histoire et des Arts Plastiques, transcriptions d'œuvres d'Art.

Dans le long exposé, il appartient au candidat d'expliquer les éléments essentiels de son exposé.

Préciser la préparation et l'usage l'œuvre, le candidat dispose de son tableau (tableau 1 et 2) de ses documents remis par le jury (voir 2).

L'accent est particulier posé sur un dossier relatif individuellement dans le cadre de la première partie à l'histoire contemporaine de l'enseignement des arts.

L'œuvre se compose des documents remis le dossier remis au jury (tableau 1 et 2) de ses documents remis par le jury (voir 2).

Préciser la préparation et l'usage l'œuvre, le candidat dispose de son tableau (tableau 1 et 2) de ses documents remis par le jury (voir 2).

Le jury propose une situation qui s'appuie sur celles qui sont étudiées dans le dossier et réparties chacune dans une partie de l'exposé d'une page d'analyse et d'une page de synthèse.

A jury choisi d'organiser le candidat :

- soit sur l'une des situations dans son exposé ;
- soit sur un ou plusieurs aspects de problèmes didactiques de son dossier ;
- soit sur les problèmes d'enseignement connus à plusieurs situations données.

Pour préciser son exposé, le candidat dispose uniquement de son dossier. Au moment de l'écriture, il s'appuie sur les tableaux au jury et sur les documents remis par le jury (voir 2).

Option 1

L'accent est particulier posé sur un dossier relatif individuellement dans le cadre de la première partie à l'histoire contemporaine de l'enseignement des arts.

Le candidat traite un des deux sujets qui lui sont proposés en début d'épreuve. Il n'a pas à expliciter les liens de son choix.

Préciser, surtout sur une situation donnée, l'usage de ce dossier général sur la pédagogie.

Préciser les documents qui lui ont permis de le faire de la proposition au jury, le dossier des réalisations.

Organiser une problématique ;

Envisager une transposition disciplinaire ;

Préciser sur les questions de méthode et de recherche pédagogique ;

Option 2

Le candidat traite un des deux sujets qui lui sont proposés en début d'épreuve. Il n'a pas à expliciter les liens de son choix.

Préciser les documents qui lui ont permis de le faire de la proposition au jury, le dossier des réalisations.

Organiser une problématique ;

Envisager une transposition disciplinaire ;

Préciser sur les questions de méthode et de recherche pédagogique ;

Option 3

L'accent est particulier posé sur un dossier relatif individuellement dans le cadre de la première partie à l'histoire contemporaine de l'enseignement des arts.

Préciser, surtout sur une situation donnée, l'usage de ce dossier général sur la pédagogie.

Le candidat traite un des deux sujets qui lui sont proposés en début d'épreuve. Il n'a pas à expliciter les liens de son choix.

Préciser les documents qui lui ont permis de le faire de la proposition au jury, le dossier des réalisations.

Option 2

L'accent est particulier posé sur un dossier relatif individuellement dans le cadre de la première partie à l'histoire contemporaine de l'enseignement des arts.

Le candidat traite un des deux sujets qui lui sont proposés en début d'épreuve. Il n'a pas à expliciter les liens de son choix.

B) Évaluation des candidats

Option 1

a) L'exposé doit mettre en évidence :

- la pertinence de l'interprétation retenue par le candidat, la qualité de l'exposé et des commentaires en fonction de la situation choisie par le jury ;
- les usages pédagogiques et les usages didactiques ;
- la mise à disposition de la production (méthode et méthode) des élèves.

b) Au cours de l'écriture, les questions posées par le jury au candidat :

- se préciser son point pédagogique ;
- la justifier les données choisies ;
- l'expliquer certains points de la culture d'enseignement et de classe.

En outre, sur la dernière partie de l'exposé, une évaluation "normative" sera faite de la production, qui sera jugée favorable ou défavorable.

PROGRAMME

Option 2:

Le candidat traite un des deux sujets qui lui sont proposés en début d'épreuve. Il n'a pas à expliciter les liens de son choix.

- l'analyse de l'usage et de la transposition disciplinaire ;
- l'interprétation et l'évaluation des arts plastiques ;
- l'usage et l'apprentissage de l'œuvre ;
- la mise à disposition de la production (méthode et méthode) des élèves ;
- l'usage pédagogique, pratique didactique et pratique artistique ;
- l'usage et l'apprentissage de l'œuvre et l'évaluation didactique.

2) Le programme sera renouvelé et complété.

Infographie

Les références

Les références choisies tiennent compte qu'en architecture ou en sculpture permettent d'analyser les avant-gardes historiques, les principaux mouvements du XX^e siècle, à travers un nombre limité d'œuvres, d'arts d'artistes, de démarches, privilégiés pour leur caractère représentatif.

Une place particulière sera accordée à la photographie, à son implication dans les avant-gardes et dans l'histoire de la pensée moderne.

Les axes en fin de classe terminale

La professeure qui coordonne l'enseignement des Arts plastiques en classes de première et terminale doit veiller à apporter aux élèves tous les moyens possibles tant du point de vue méthodologique - réalisations pratiques et analyses - que du point de vue de l'évaluation, c'est-à-dire, permettre régulièrement à l'élève d'auto-évaluer ses connaissances et ses compétences. Tout en travaillant en interaction - relations établies entre les contenus - pratique et culture artistique, il lui sera également à disposition le volume de référence accordé à ces deux composantes de la formation en Arts plastiques.

Dans le cadre de l'option "Arts, pratiques artistiques et histoire des arts", en classes de première et terminale, on s'attachera à donner aux élèves les repères qui leur permettent de saisir les références et interférences des divers modes d'expression artistique.

À la fin de la classe terminale, outre les objectifs visés en fin de première, l'élève doit pouvoir conduire un questionnement par rapport à une production artistique et par rapport à sa propre production en fin de classe, en les analysant et en situant chacun d'eux-comportement ou en fin de démarches artistiques.

Il acquiert des connaissances quant aux savoirs et aux interrogations de l'art contemporain. Par une pratique allant au-delà de la conception initiale de l'exercice, l'élève doit pouvoir mener une démarche personnelle à l'intérieur d'un des champs des Arts plastiques ; produire en affirmant une maîtrise quant au choix des

moyens et des procédés dans leur adéquation au projet qu'il s'est fixé ou dans la réponse la plus pertinente.

Il a appris à rajuster, en permanence, la conduite de son travail et peut appréhender ce qu'est une démarche de type artistique. Il décrit, explique et analyse les références inscrites de son travail et fait référence des données prises dans le champ artistique.

GLOSSAIRE

Quinze expressions lexicales sont utilisées dans le texte avec une acception spécifique aux Arts plastiques tels qu'ils sont enseignés aujourd'hui. Elle peut s'agir ici, de définitions arriérées mais il s'agit d'éclaircissements par quelques définitions relatives à leur compréhension.

- **Avant-projet verbalisé** (p.9) : toutes les formes dans le champ du visible, avec tout ce qu'elles proposent à sentir, à penser, à agir, et tout ce par quoi elles sont lues. Non sans relations avec l'expression verbale, elles se lui donnent par l'exclusivité.

- **Autre parole manuscrite** (p.9) : le caractère de la parole écrite est propre à approcher le diversité de la production artistique dans ses multiples manifestations.

L'interrogation transdisciplinaire des Arts plastiques permet de rendre compte des démarches et des œuvres, celles qui se sont en peinture et sculpture mais relèvent des deux domaines, celles qui ne sont ni peinture ni sculpture ni architecture, etc., tout autant que de celles qui s'inscrivent dans un seul domaine, et permet d'accéder au concept d'artistique.

- **pratique** (p.9) : comme "agir productif", la pratique, toujours concrète, s'effectue dans des liaisons continues ou changeantes avec une matière (à la fois objet et moyen de la pratique) et dans une action singulière; elle implique le savoir et l'imagination de bien à la fois préétablis aux actes et modifiés en cours d'actes selon les contraintes des données. Elle est active et réflexive, elle s'exerce dans une dynamique d'interrogation et d'analyse critique permanente.

- **objets d'expression** (p.10) : par objectifs

d'expression, il est fait référence aux objectifs tels qu'ils sont définis par G. de Larosière "ils ne dérivent pas d'un comportement final à acquiescer, mais une situation éducative... ils favorisent l'acquisition de compétences habiletés et attitudes diverses et de leur imposer avec un caractère personnel".

in V&G De Larosière, Définir les objectifs de l'éducation, P.U.F.

- **objets de savoir** (p.10) : les objectifs de maîtrise pointer sur un savoir défini et connu, "ils concernent l'acquisition des contenus indispensables aux processus supérieurs".

in V&G De Larosière (idem).

- **positive** (p.10) : ensemble circonstanciel de disposition du corps, de la sensibilité et de la pensée que mobilise et oriente une activité de production artistique, envisagée cas par cas.

- **champ** (p.10) : dans l'enseignement des Arts plastiques, le terme de champ est à comprendre davantage comme espace d'action et de réflexion, lieu de tensions, et non comme justification de domaines limités.

- **exécuter** (p.10) : les procédés qui permettent d'accomplir un projet intentionnel. Qu'elles soient ou non formalisées, elles dérivent de l'expérience et résultent de la pratique. "Même" renvoie à l'ensemble des savoirs de référence dans les différents domaines d'expression.

- **sensible** (p.11) : relation entre sujet et objet, même comme question mais qui relève d'une construction et sur laquelle se fonde une relation active ou passive.

- **démarche d'exploration** (p.11) : liée à la nature des Arts plastiques, comme champ ouvert jamais saturé d'expériences. Cette démarche ne peut être assimilée à un itinéraire quantitatif.

- **relation cognitive** (p.11) : décision liée à la personnalité propre de l'élève, moment de l'acte volontaire manifestant le questionnement de l'élève en exprimant les choix et leur mise en œuvre.

- **sentiment** (p.11) : il s'agit d'une notion complexe et complexe qui ne peut être question de définir d'une manière univoque. Les deux propositions suivantes permettent d'en-

visager la réflexion :

1- **Le visible, toujours médiat, de ce qu'on a exposé dans une œuvre effective de production inscrite dans le champ des arts, nous fixerait d'un point de vue sur le réel et sur soi-même, stabilisation concrite du visible et de senti, passage en formes d'une imprégnation du monde ;**

2- **L'artistique est en rapport avec l'industrie (artistique) qui tend à donner un statut artistique à la production : la sortie de la sculpture et de la conception usuelle et l'inscrire dans le champ artistique. S'interroger sur l'artistique, c'est s'interroger sur le statut de l'objet considéré, du point de vue de la "re-présentation". Cette question est la question clé de l'enseignement des Arts plastiques. L'artistique est qui est un objet.**

- **description analytique particulière** (p.11) : consistant à analyser un ensemble systématique de conceptions aussi générales que visibles mais se situant dans le champ des Arts plastiques, à une période, un mouvement, une pratique.

- **1937** (p.12) : reconnaissance officielle donnée aux mouvements d'avant-garde par l'exposition "les maîtres de l'art indépendant" tenue au Petit Palais.

- **articulations** (p.12) : au-delà de la composition consistant d'une dimension d'actualité, actualisation mais qui relève d'une actualité la réalité, à la mise en acte.

- **transposition** (p.12) : renvoie à la notion de transposition didactique. "Le concept de transposition didactique... par cela seulement qu'il renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc à l'événement, à l'obligatoire didactique qui les sépare, sinon de ce comportement éducatif, en même temps c'est un outil qui permet de prendre du recul, d'interroger les didactiques, d'évaluer les idées simples, de se détacher de la familiarité trop pressée de son objet d'étude" in Y. Chevalier, La transposition didactique, Edition la Pensée sauvage.

12.20.2 Annexe 20.2. 1997, Option arts et programme d'arts plastiques, option facultative

ENSEIGNEMENTS
ÉLÉMENTAIRE ET
SECONDAIRE

1/2 B.O.
N° 27
27 FEV. 1997

627

Option arts des classes de première et de terminale des séries générales et technologiques

Option Arts

Bo C n° 93-099 du 24-4-1995 (B.O. n° 18 du 4-5-1995) ; A. du 28-7-1995 (B.O. n° 33 du 14-8-1995)
Texte relatif aux matières d'enseignement

■ La présente note définit le contenu et les modalités de mise en œuvre de l'option arts dans cinq domaines : arts plastiques, cinéma et audiovisuel, histoire des arts, musique, théâtre et expression dramatique. Cette option est proposée en classes de première et de terminale de toutes les séries générales et technologiques. Son horaire hebdomadaire est de trois heures.

Elle remplace l'option de "pratiques artistiques et histoire des arts". Elle est mise en place en classe de première à partir de la rentrée 1996, en classe de terminale à compter de la rentrée 1997.

II - PROGRAMME

Arts plastiques

Spécificité de la démarche

L'option arts plastiques se caractérise par la place accordée au projet de l'élève. Dans le cadre du projet pédagogique établi en fonction du programme de l'enseignement obligatoire de la série littéraire, l'élève construit et développe un projet qui lui est propre. L'enseignant le soutient dans ce travail.

La pratique permet à l'élève, quelles que soient ses connaissances et ses aspirations de départ, d'expérimenter et de trouver une démarche personnelle. La pratique possède en effet une dimension réflexive et critique qui l'incite à soulèver et à identifier des questions propres à une démarche artistique en arts plastiques : elle l'entraîne à rechercher des références artistiques pour y confronter son expérience.

À ce niveau de classe, la pédagogie ne relève plus de simples découvertes des arts plastiques, pas plus que de juxtapositions d'expériences. L'élève est appelé à pratiquer - c'est-à-dire, à mobiliser individuellement pour produire et réaliser plastiquement autrement que par le biais d'exercices, à prendre conscience de sa démarche, à analyser et situer son travail plastique tant par rapport aux autres élèves que par rapport aux productions artistiques contemporaines. Pour l'ensemble des élèves ayant choisi l'option, l'enseignant facilite l'acquisition de repères culturels (œuvres, artistes, faits, théo-

I - PRÉSENTATION ET ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

A - Présentation

Déclinée en cinq domaines - arts plastiques, cinéma et audiovisuel, histoire des arts, musique, théâtre et expression dramatique, l'option arts ouvre, dans toutes les séries générales et technologiques, des possibilités d'accès à la pratique et à la culture artistiques.

Elle propose un enseignement de culture générale et sans une formation professionnelle.

Elle a pour finalités le développement de l'imagination créatrice et du jugement critique ainsi que l'appropriation de références culturelles précises et diversifiées. Elle contribue à l'enrichissement de la personnalité de l'élève comme à la formation du citoyen.

Elle prend appui sur le patrimoine et sur la réalité vivante de la création contemporaine.

L'option arts ne comporte pas de programme spécifique - thèmes, œuvres ou contenus (1). Ses objectifs rejoignent ceux de l'enseignement obligatoire de la série littéraire dans chacun des domaines concernés. La différence entre ces deux ordres d'enseignement s'opère au niveau des méthodes et des supports de travail.

L'option s'appuie sur une pédagogie de projet. Le projet est défini en fonction des contextes propres à chaque discipline. Il tient compte du niveau et des aspirations de l'élève. Il établit autant que possible une relation dynamique entre son expérience personnelle et le projet collectif.

Ce projet est annuel. Il est fondé sur la pratique. Il se concrétise dans le dossier de travail de l'élève qui témoigne du parcours du groupe et de son investissement personnel.

B - Organisation de l'enseignement

I - Cadre général

Au sein de l'établissement, la responsabilité pédagogique et, le cas échéant, la coordination avec les partenaires culturels sont assurées par les professeurs chargés de l'option :

- en arts plastiques et en musique, l'enseignement est conduit par les professeurs spécialistes de ces disciplines ;

- en histoire des arts, l'enseignement est conduit par une équipe de professeurs volontaires représentant des disciplines différentes, regroupés autour d'un professeur responsable de la coordination du projet commun ;

- en théâtre et expression dramatique comme en cinéma et audiovisuel, l'enseignement est conduit en partenariat : des professeurs volontaires représentant, quelle que soit leur discipline d'origine, des com-

pétences reconnues dans le secteur concerné s'associent avec des partenaires culturels dans les conditions flues ci-dessous.

L'ouverture de l'option est soumise à la procédure habituelle : accord du conseil d'administration et validation par le recteur.

(. . .)

(1) Pour l'option musique, les critères de programme de référence font l'objet d'une publication annuelle au Bulletin officiel de l'éducation nationale.

ries, etc.) ; il est attentif à établir la relation entre les différents projets des élèves et entre ces projets et le champ artistique.

La diversité des projets individuels des élèves suppose la mise en œuvre de modes d'expression différents (peinture, volume, installation, etc.) qui coexistent dans le cadre de l'option et dont la confrontation sert de support à l'apprentissage d'une critique constructive.

Dans les choix qu'il opère pour construire son projet pédagogique, l'enseignant tient compte de toutes les ressources qu'offrent localement le patrimoine et la vie artistique. Il les utilise dans leurs interactions avec le programme.

Objectifs et moyens

L'option arts plastiques a pour objectifs de :

- faire acquérir un comportement ouvert à l'art, aux œuvres et aux démarches d'artistes ;
- développer les capacités d'expression personnelle ;

- faire maîtriser des connaissances (matérialité de l'œuvre, modes de production, gestes et opérations, repères historiques et théoriques, vocabulaire précis) et des outils critiques pour rendre compte des œuvres et de sa propre production. Ces objectifs impliquent que soient donnés à l'élève les moyens nécessaires à une production d'une plus grande envergure et répondant à une plus grande exigence qu'au collège.

Chaque élève est amené à :

- affiner ses propres moyens d'expression ;
- investir des données choisies dans le champ artistique ;

- articuler ses différents travaux et en dégager la démarche ;

- situer son travail par rapport au projet qu'il conduit et par rapport au champ artistique.

Les projets individuels des élèves permettent l'articulation entre pratique et culture artistiques. Le projet pédagogique doit :

- permettre les apports théoriques indispensables ;
- favoriser la construction et l'approfondissement des connaissances ;
- ouvrir à des formes d'expression et à des productions artistiques diverses, ainsi qu'aux autres champs artistiques.

Il tient compte des différentes possibilités de diffusion de l'art (moyens audiovisuels, supports informatiques, initiatives culturelles locales, musées, centres d'art, galeries, ateliers d'artistes, etc.) et organise des visites de musées et d'expositions, ainsi que des rencontres avec des artistes, lorsque les données locales le permettent.

Compétences attendues

Dans le cadre de l'option, l'élève développe les compétences suivantes :

- il s'intéresse au domaine de l'art ;
- il est ouvert aux œuvres et aux démarches des artistes contemporains ;
- il manifeste des connaissances liées aux arts plastiques (vocabulaire, notions et opérations) ;
- il produit plastiquement et conduit une démarche personnelle ;
- il sait parler de son travail (en repérer les références, argumenter et analyser d'un point de vue critique).

12.20.3 Annexe 20.3. 1997, Définition de l'épreuve facultative du baccalauréat

ENSEIGNEMENTS
ÉLÉMENTAIRE ET
SECONDAIRE

36 B.O.
N° 30
4 SEPT.
1997

BACCALAURÉAT

MIN. 3609801376
RLR : 544-Ex, 544-1a

POUR LE SERVICE M79-172
DU 22 6 1997

MIN
DUCAS

Définition d'épreuves des baccalauréats général et technologique

Ref. : A. du 17-3-1994 (B.O. n° 18 du 21-4-1994) ;
A. du 15-2-1996 (B.O. n° 11 du 14-3-1996) ; N.5 n° 94-
200 du 09-7-1999 (B.O. spécial n° 10 du 28-7-1994)
Texte adopté aux réunions d'académie ; au directeur de
l'académie de Paris ; au directeur du service interac-
adémique des examens et concours d'Île-de-France ; aux
chefs d'établissement ; aux professeurs

■ Vous trouverez ci-joint en annexe de nou-
velles définitions d'épreuves pour les baccala-
uréats général et technologique applicables à
compter de la session 1998 de l'examen. Elles
concernent :

- Séries générales :
- Langues anciennes (toutes séries générales)
- Arts plastiques (série littéraire)
- Musique (série littéraire)
- Toutes séries générales et technologiques :
- Arts plastiques (épreuve facultative)
- Musique (épreuve facultative)

ÉPREUVES FACULTATIVES

ARTS PLASTIQUES

Durée : 30 minutes,
Toutes séries générales et technologiques.

En série littéraire les candidats présentant
l'épreuve obligatoire d'arts plastiques peuvent
également présenter l'épreuve facultative du
même domaine.

Objectifs

L'épreuve telle qu'elle est conçue a pour objec-
tifs de mettre en évidence et d'évaluer :

- la connaissance que le candidat a acquise
quant au vocabulaire afférent au domaine arti-
stique (maîtrise lexicale, repères historiques et
théoriques, références artistiques, notions et
opérations),
- la culture artistique qu'il a développée dans la
préparation de l'option (œuvres, artistes, dé-
marches contemporaines),
- sa capacité à élaborer et conduire un projet per-
sonnel dans le champ des arts plastiques,
- sa capacité à produire plastiquement à un niveau
de maîtrise correspondant à l'issue d'un ensei-
gnement optionnel en classe terminale de lycée,
- sa capacité à parler de son travail et à l'analy-
ser d'un point de vue critique.

En donnant au candidat l'opportunité de présen-
ter un dossier, l'épreuve facultative lui permet de
faire la démonstration de sa démarche et de la si-
tuer par rapport aux pratiques contemporaines.
Le dossier témoigne donc du projet personnel
du candidat développé dans le cadre de l'ensei-
gnement optionnel.

Nature de l'épreuve

L'épreuve se compose d'un exposé du candidat
immédiatement suivi d'un entretien prenant appui
sur un dossier préparé par le candidat. L'épreuve
est notée de zéro à vingt, seuls les points acquis au-
dessus de la moyenne sont pris en compte.

Le dossier de productions personnelles établi
par le candidat est visé par le professeur res-
ponsable de l'enseignement optionnel et par le
proviseur. Il porte également le cachet de
l'établissement scolaire.

Modalités de l'épreuve

Le candidat présente oralement pendant dix mi-
nutes le dossier qu'il a constitué. L'exposé porte
uniquement sur les éléments du dossier. À
travers la présentation qu'il en fait, le candidat
met en évidence l'organisation interne du dos-
sier et explicite ses choix.

Les examinateurs disposent de vingt minutes pour
poser des questions. L'entretien porte sur la pra-
tique et sur la culture artistique du candidat. Il re-
pose sur les travaux contenus dans le dossier et la
présentation qu'en a faite le candidat. Les exami-
nateurs peuvent éventuellement ouvrir ou fermer
le questionnement en demandant au candidat
d'établir des relations entre sa démarche ou ses
productions et des documents qu'ils lui proposent.
Le dossier comporte :

- des productions plastiques (esquisses, croquis,
réalisations) faites par le candidat au cours de l'an-
née terminale et attestant de sa pratique et ses pro-
jets personnels. Les productions choisies pour
constituer le dossier sont bidimensionnelles et pré-
sentées dans un format rectangulaire. Le candidat peut
avoir recours à la photographie pour rendre comp-
te de démarches ou de travaux qui auraient été réa-
lisés dans l'espace (volumes, installations, événe-
ments). Le candidat choisit pour constituer son
dossier les travaux qu'il juge utiles à la démon-
stration de sa démarche ; compte tenu du temps im-
parti à cette épreuve il limite son choix à une dou-
zaine de planches ou de pièces au maximum ;

- une fiche commune à tous les candidats, éta-
blie par le professeur, indiquant les grandes
lignes du projet pédagogique développé en
fonction du programme d'enseignement de
l'option ; l'articulation entre culture artistique et
pratique des élèves sera précisée ; les visites de
musées, de galeries, d'expositions ainsi que les
rencontres avec les artistes seront mentionnées ;
- une courte fiche individuelle rédigée par le can-
didat présentant les grands axes de sa réflexion
dans la définition de ses projets personnels.

Recommandations

Les candidats se présentent pour l'épreuve ma-
nis de leur dossier.
Les examinateurs prennent connaissance du
dossier des candidats lors de l'épreuve.
Les dossiers sont conservés par le centre d'exa-
men pendant toute la durée de l'épreuve.

Candidats individuels

Les candidats individuels présentent la même
épreuve que les candidats scolaires. Le dossier
comporte les mêmes éléments à l'exception de
la fiche rédigée par le professeur formateur.

12.20.4 Annexe 20.4. 1997, Définition de l'épreuve de la série littéraire du baccalauréat

ENSEIGNEMENTS
ELEMENTAIRE ET
SECONDAIRE

N° 30
4 SEPT.
1997

BACCALAURÉAT

NOUVEAUX
BES. 5660, 5661

ARTS PLASTIQUES
DE 2^D ANNEE

1997

Définition d'épreuves des baccalauréats général et technologique

*Ref. : A. du 17-2-1994 (B.O. n° 15 du 23-4-1994) ;
A. du 15-2-1996 (B.O. n° 1) du 14-3-1996) ; N.S. n° 94-
209 du 10-7-1994 (B.O. spécial n° 10 du 28-7-1994)
Texte adressé aux recteurs d'académie, au directeur de
l'académie de Paris, au directeur du service interaca-
démique des examens et concours d'Orléans-Loiret, aux
chefs d'établissements, aux professeurs.*

Vous trouverez ci-joint en annexe de nou-
velles définitions d'épreuves pour les baccala-
urés général et technologique applicables à
compter de la session 1998 de l'examen. Elles
concernent :

- Séries générales ;
- Langues anciennes (toutes séries générales) ;
- Arts plastiques (série littéraire) ;
- Musique (série littéraire) ;
- Toutes séries générales et technologiques ;
- Arts plastiques (épreuve facultative) ;
- Musique (épreuve facultative) ;

ARTS PLASTIQUES

La présente définition a pour objet et a pour base, à partir de la session 1998 du baccalauréat, les définitions d'épreuves d'arts plastiques de la série littéraire publiées par note de service n° 94-209 du 19 juillet 1994 (B.O. spécial n° 10) du 28 juillet 1994) modifiées par note de service n° 95-246 du 7 novembre 1995 (B.O. n° 42 du 14 novembre 1995).

Au baccalauréat général, le dispositif d'évaluation des élèves ayant suivi l'enseignement obligatoire d'arts plastiques de la série littéraire tient compte du caractère spécifique de cet enseignement qui articule pratique et culture artistique.

Objectifs

Les épreuves, telles qu'elles sont conçues, ont pour objectifs de permettre d'évaluer chez le candidat les connaissances acquises en culture artistique particulièrement dans le domaine des arts plastiques, ses capacités de réflexion et d'analyse critique, sa capacité à participer ainsi que l'atteinte d'un niveau de maîtrise correspondant aux objectifs de formation à l'issue de la classe terminale quelle que soit la durée du cursus suivi.

En donnant au candidat l'opportunité de présenter soit une réalisation bidimensionnelle soit le projet d'une réalisation tridimensionnelle, l'épreuve plastique lui permet de situer sa réponse dans le champ des pratiques contemporaines et de prendre en compte les démarches artistiques vivantes.

Mode d'évaluation

Au premier groupe d'épreuves l'évaluation est conduite sur une épreuve (coefficient 6) en deux parties : partie écrite et partie pratique, affectées chacune du coefficient trois. Une note de zéro à vingt est attribuée au candidat pour chacune des deux épreuves. L'évaluation est assurée par des professeurs d'arts plastiques enseignant en lycée en enseignement obligatoire de la série littéraire ou en option arts.

Au second groupe d'épreuves l'évaluation est conduite sur une épreuve orale affectée du coefficient six. Une note de zéro à vingt est attribuée au candidat. L'évaluation est assurée par des professeurs d'arts plastiques enseignant en lycée en enseignement obligatoire de la série littéraire.

Modalités de l'épreuve

Partie écrite. Durée : 2 heures.

Le candidat doit répondre par écrit à deux questions.

Partie pratique. Durée : 3 heures.

Le candidat réalise une réponse plastique. Il a le choix entre deux sujets qui renvoient à des conceptions différentes : réalisation pour le premier sujet, projet pour le second sujet.

Quel que soit le sujet, le candidat peut travailler sur un format de grand-aigle (75 x 52,5 cm).

Nature des épreuves

Partie écrite : culture artistique

La première question est obligatoirement une analyse d'œuvre(s). Pour la seconde question, le candidat a le choix entre deux sujets.

Le candidat organise son temps de façon à répondre aux deux questions. Chacune d'elles est évaluée séparément. La maîtrise de la langue française et de l'orthographe est évaluée sur l'ensemble rédigé.

Pour la première question, le candidat doit analyser une œuvre ou faire une analyse comparative d'œuvres à partir de document(s). La réponse qu'il rédige est accompagnée des schémas ou des croquis nécessaires à la compréhension de la conduite de son analyse.

Pour la deuxième question, le candidat a le choix entre deux voies de réflexion l'une renvoyant au programme de culture artistique de la classe terminale (la mise en question des catégories traditionnelles, l'auto-référenciation de l'œuvre ; les nouvelles attitudes artistiques ; la relation à l'environnement naturel, social, culturel ; la négation de l'institution de l'art), l'autre renvoyant aux questions théoriques abordées en classe terminale (l'autonomie de l'œuvre ; le composite ; le non-fini, l'inachevé, le fragmentaire, l'image, l'objet).

Dans le cadre de cette épreuve, le candidat doit mettre en évidence les connaissances acquises (références concernant les œuvres, les artistes, les mouvements artistiques ; repères historiques et théoriques) ainsi que les capacités d'analyse, de mobilisation et d'organisation des connaissances, la capacité à conduire un raisonnement, à symboliser et à élaborer une question ainsi que la capacité à communiquer par écrit.

Partie pratique artistique

Le candidat a le choix entre deux sujets. À partir du sujet choisi, il doit produire une réponse en mobilisant connaissances et compétences dans une production plastique.

Le premier sujet donne lieu à une réalisation bidimensionnelle. À partir d'un document (ou de plusieurs documents) le candidat réalise une réponse plastique qui prend en compte à la fois le(s) document(s) et les demandes formulées par le sujet.

Le deuxième sujet qui peut également comporter un ou des documents offre la possibilité d'élaborer et de présenter graphiquement, picturalement et avec quelques indications écrites, un projet permettant de rendre compte de démarches ou de réalisations (s) en volume et dans l'espace, ou d'événement(s).

Dans le cadre de cette épreuve, quel que soit le sujet choisi, le candidat doit mettre en évidence sa capacité à produire plastiquement en allant

au delà de la conception d'un exercice, à maîtriser les moyens qu'il choisit dans leur(s) relations avec le projet qu'il s'est fixé ou dans la réponse au sujet, à conduire une démarche et à réinventer des données prises dans le champ artistique. Il met en évidence les connaissances acquises, références et questions.

Recommandations

Les épreuves d'arts plastiques au baccalauréat sont liées au programme de la classe terminale. Le candidat doit en avoir connaissance et il s'en sert de repère dans la préparation de ces épreuves.

Les candidats se présentent aux épreuves d'arts plastiques munis de leur matériel de travail, c'est-à-dire des instruments et matériaux qu'ils ont l'habitude d'utiliser, ainsi que des papiers et supports de faible épaisseur dans lesquels ils ont besoin. Il ne s'agit pas de découvrir un nouveau matériel ou un nouveau support le jour de l'épreuve.

Les candidats doivent se présenter à l'ensemble des épreuves d'arts plastiques sans documents d'aucune sorte ni iconiques, ni textuels. Pour des raisons de commodité, les matériaux à séchage lent ne sont pas utilisables de même que les réalisations en relief ou en volume, celles-ci pouvant être détériorées lors des transports et des manipulations.

Les collages sont autorisés uniquement quand il s'agit de travailler avec des matériaux bruts. Le candidat n'étant pas autorisé à détenir de document ni aucun support déjà préparé.

Épreuve orale de contrôle

Durée : 30 minutes. Temps de préparation : 30 minutes.

Le candidat est interrogé oralement. L'interrogation, qui peut consister en une ou plusieurs questions, prend appui sur des documents présentés par l'examineur en liaison avec le programme de la classe terminale.

Dans le cadre de cette épreuve sont évaluées la culture artistique du candidat, sa capacité à communiquer oralement, sa capacité à comprendre et à formuler ce qui relève de questions dans le domaine artistique, son degré de familiarité ou d'intérêt avec le champ artistique.

Candidats individuels

Les candidats individuels et les candidats des établissements privés hors contrat présentent les mêmes épreuves que les autres candidats.

12.21 Annexe 21. 1996-1999, Programme du collège

Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e. BO N°25, 20.06.1996

Les documents d'accompagnement sont alors édités par le Centre national de documentation pédagogique

Enseignements artistiques

En tant que disciplines obligatoires d'enseignement général, les arts plastiques et l'éducation musicale en collège font suite à l'éducation artistique mise en place à l'école primaire. Ils assurent un rôle spécifique dans la formation générale, tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève. En donnant le goût de la création artistique et en faisant découvrir les œuvres dans leur diversité, ils permettent aux élèves d'acquérir un esprit d'ouverture. Ils contribuent à construire le lien social en le fondant sur des références communes.

La pratique, sur laquelle se fondent ces enseignements, fait interférer en permanence les acquisitions de repères culturels et de moyens techniques, dans une dimension constamment créative. En confrontant leur pratique aux œuvres de la création artistique, les élèves peuvent donner sens à ce qu'ils font et situer ce qu'ils apprennent.

Pour ces deux disciplines, les programmes de la classe de 6^e s'inscrivent dans une formation artistique couvrant la totalité de la scolarité du collège dont les approfondissements au cours des quatre années permettent à l'élève de se constituer une culture artistique et d'accéder ainsi à l'ensemble des valeurs transmises par l'école.

Selon la conception d'un enseignement général ouvert, les arts plastiques et l'éducation musicale cherchent, chaque fois que cela est possible, à établir des liens avec d'autres formes d'art ainsi qu'avec les autres disciplines.

Ces enseignements sont dispensés, à part égale, par le professeur d'arts plastiques et par celui d'éducation musicale. Ils ont lieu dans des salles spécialisées.

Les arts plastiques au collège

L'enseignement des arts plastiques couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. Peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie ainsi que les nouveaux modes de production des images et les nouvelles attitudes artistiques, relèvent aujourd'hui du travail des arts plastiques dont le souci est de prendre en compte la pluralité des démarches et la diversité des œuvres.

À tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références).

S'appuyant sur un nombre réduit de notions (espace, lumière, couleur, matière, corps, supports), il sollicite les capacités d'invention, incite à l'expression personnelle par des approches diversifiées. Il mobilise, chez l'élève, perception et action, dans une relation étroite à la réflexion.

S'exprimer d'une manière personnelle et reconnaître la singularité d'autrui, apprécier dans la relation avec les œuvres la pluralité des points de vue et la diversité des compréhensions, permet à l'élève de se découvrir à la fois singulier, solidaire et responsable envers ses contemporains.

Comme les autres enseignements obligatoires du collège, les arts plastiques, avec les moyens qui les caractérisent, participent à la formation de la personne et du futur citoyen.

Les arts plastiques proposent à l'élève un contrat éducatif dont l'originalité tient à la dimension artistique qui sous-tend et motive cet enseignement :

- stimuler et favoriser un intérêt pour la pratique ;
- développer chez l'élève une dynamique de questionnement ;
- faire acquérir le vocabulaire propre au champ des arts plastiques et des références artistiques ;
- amener les élèves à prendre en compte leur environnement artistique et culturel.

12.21.1 Annexe 21.1. 1996, Programme de 6^e, cycle d'observation

Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e des collèges. BO n°25, 20.06.1996

Les arts plastiques en classe de 6e

La classe de 6^e est à considérer comme un moment de transition. L'enseignement des arts plastiques est conduit avec le souci de prendre en compte les expériences et les connaissances dont les élèves sont porteurs à l'issue de l'école primaire. Le professeur se fonde sur la diversité des élèves, leurs motivations et leurs capacités, pour inventer les situations d'enseignement les mieux adaptées compte tenu des exigences de la discipline.

Ainsi, pour développer le sens de la responsabilité et de l'autonomie, il s'agit de :

- varier les situations d'enseignement ;
- multiplier les rencontres avec l'art ;
- relier l'approche spécifique des arts plastiques à d'autres points de vue disciplinaires ;
- favoriser la curiosité, l'intérêt pour la recherche.

I – Programme

Les élèves de 6^e montrent un réel intérêt pour la représentation et la narration, ainsi que pour les petites fabrications qui sont pour eux des moyens d'appréhension et de compréhension du monde, en même temps que des sources de satisfaction. En s'appuyant sur cette motivation, le professeur, attentif aux cheminements de chacun, apporte progressivement les connaissances propres à introduire les questions spécifiques relevant de ces modalités d'expression. Ainsi, il prévient le caractère répétitif des réponses et des productions des élèves et évite leur fixation en stéréotypes.

L'enseignement des arts plastiques s'inscrit dans une perspective de progression par approfondissement. Ce travail se fait dans une relation permanente avec les œuvres et les références artistiques.

A - Situations d'apprentissage

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

- **La ressemblance** : La question de la ressemblance, préoccupation des élèves de cet âge, est l'occasion de faire prendre conscience des rapports et des écarts inévitables entre référent et représentation plastique, ainsi que de la valeur expressive de ces écarts. La pluralité de modes de représentation abordée en cours d'année permet d'éviter l'adhésion à un seul d'entre eux. De cette manière, les élèves sont confrontés à la question de la représentation comme à celle de la dimension artistique – autonome – du geste graphique ou pictural ;
- **L'hétérogénéité et la cohérence plastiques** : À partir du goût des élèves pour construire et pour fabriquer en utilisant des matériaux et des moyens d'assemblage divers, se posent les questions de choix, de relations formelles et de sens, de cohérence, d'hétérogénéité.

B - Introduction de connaissances

La réalisation de ces travaux permet d'introduire des connaissances en nombre restreint. Elles sont élargies et développées au cours de la scolarité au collège :

- l'espace en deux dimensions, celui du travail graphique ou pictural : espace littéral lié à la dimension même du support et espace suggéré par l'illusion de profondeur : notions de plan, de surface, d'étendue, de matérialité du support ;
- l'espace en trois dimensions, celui de la fabrication d'objets et du travail en volume : notions de forme ouverte et de forme fermée, utiles pour étudier l'espace architectural et scénographique ;

- la couleur : distinction entre peindre et colorier, le ton local et la couleur, au-delà de son rôle d'identification ;
- l'image : les questions se rapportant à l'image sont posées à partir des réalisations des élèves et des reproductions d'œuvres d'art venant à l'appui du cours. Le professeur fait « voir » et analyser les images du point de vue spécifique des arts plastiques.

C - Acquisition de repères à partir des œuvres

Chaque travail est l'occasion de mettre l'élève en relation avec le champ artistique en lui faisant découvrir des œuvres et des démarches d'artistes contemporains et d'époques passées. Il peut donner lieu à des rencontres avec des artistes ou à des visites d'expositions, de musées, d'ateliers ou de collections. Cette articulation permanente de la pratique avec les œuvres fait progressivement acquérir à chaque élève une culture artistique. Parmi les documents utilisés pour donner sens aux travaux des élèves, se trouvent introduites un certain nombre de références artistiques considérées comme des repères culturels. Il s'agit d'œuvres significatives, reconnues du point de vue de leur valeur artistique, de l'intérêt et du sens qu'elles présentent dans les transformations de la pensée et de la société.

L'accès aux œuvres est facilité par les modes de reproduction sur tous les supports actuels (photographie, diapositives, vidéos, films, vidéodisques interactifs...), mais le professeur s'attache à privilégier le contact direct avec les œuvres.

D – Moyens

Les activités proposées au cours de l'année mettent en œuvre des supports, des instruments, des matériaux variés, et font appel à des techniques diverses. Elles familiarisent l'élève avec les gestes du travail, qu'il soit graphique, pictural ou qu'il s'agisse de fabrication. Elles lui permettent de maîtriser le vocabulaire spécifique qui décrit la nature du travail réalisé, ses techniques, ses supports, ses domaines, ainsi que les effets produits. La photographie et la vidéo font partie des moyens utilisés dans l'enseignement des arts plastiques. Une attention particulière est portée à l'infographie, en fonction de l'équipement du collège et sans mobiliser la totalité du temps imparti à l'enseignement des arts plastiques sur cette seule forme d'expression.

E. Liens entre les différents champs culturels

Les relations avec les autres disciplines sont mises en évidence, tant du point de vue terminologique que dans la construction des notions. « Surface » et « étendue », par exemple, relèvent de plusieurs champs disciplinaires, de même que « la représentation de l'espace ». En classe de 6^e, « l'œuvre d'art » peut être travaillée essentiellement d'un point de vue plastique, historique et littéraire.

Les ressources du centre de documentation du collège sont utilisées dans une visée éducative globale et pour une meilleure efficacité de l'enseignement.

II – Les acquis de l'élève en fin de 6^e

- L'élève a pratiqué en deux dimensions et en trois dimensions, avec des instruments et des matériaux différents, sur des supports variés.
- Il a acquis une attitude de questionnement : il manifeste curiosité et intérêt en sachant poser des questions, à un niveau simple, à la fois sur sa propre pratique, sur celle d'autrui et sur les œuvres.
- Il a acquis des références artistiques : au-delà de l'imprégnation produite par la multiplicité de présentations de références artistiques lors des situations d'apprentissage, il connaît quelques œuvres et quelques artistes, en sachant les situer dans leur époque.
- Il a acquis du vocabulaire : il sait le sens des mots relatifs à sa pratique, il sait les employer dans un sens spécifique aux arts plastiques et les resituer par rapport au sens général. Parmi les mots couramment utilisés en arts plastiques (vocabulaire de la couleur, de la forme, de la matière), un certain nombre de termes présents dans le programme seront nécessairement étudiés : référent, représentation, relation formelle, relation de sens, cohérence, hétérogénéité, espace en deux dimensions, espace en trois dimensions, plan, surface, étendue, support, forme ouverte, forme fermée, ton local, etc. ».

III - L'évaluation

L'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours : elle ne vient pas s'y ajouter.

On s'attachera à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris. La dimension artistique autorise des formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs, par tous les élèves, au même moment.

Les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant aura fait appel pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux.

Le professeur veille à donner la parole aux élèves sur leurs propres productions pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui. Ceci constitue, par le travail de relance de l'enseignant, par l'introduction des références et l'apport du vocabulaire, un temps qui, tout en poursuivant les objectifs de l'enseignement des arts plastiques, répond à l'objectif central du collège : la maîtrise de la langue.

12.21.2 Annexe 21.2. Documents d'accompagnement du programme de 6^e

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

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

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

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

Les connaissances à privilégier sont celles qui facilitent la compréhension de ce qui est dans l'art facteur de dynamisme, de renouvellement des questions, d'invention et d'innovation, producteur de sens dans les transformations de la pensée et de la société, quels que soient l'époque et le lieu.

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

I - Pratique et création

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

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

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

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

II - Les notions

« Nombre réduit de notions »

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

Ainsi, par exemple, la notion de couleur sous-entend les autres notions qui s'y rapportent (primaire, complémentaire, etc.), en même temps qu'elle ouvre à l'étude de ce qu'apportent comme questions nouvelles les travaux des artistes. Matisse introduit « l'étendue » comme qualité nouvelle de la couleur selon l'équation quantité = qualité (« un mètre carré de bleu, c'est plus bleu qu'un centimètre carré de bleu »), Klein introduit la « monochromie », etc.

Proposer un nombre réduit de notions consiste à chercher à chaque fois le réseau de notions particulières qui se rapportent aux notions générales proposées, et non pas à traiter ces dernières d'une manière générale. Par exemple : utiliser simplement la couleur dans un travail n'est pas « travailler une question » de la couleur liée à une notion particulière.

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

Le but à atteindre est que l'élève, au cours de sa scolarité, comprenne que les notions générales (couleur, corps, espace, lumière, matière) ouvrent à des champs notionnels, c'est-à-dire à des questions d'art que les œuvres et les démarches artistiques renouvellent sans les épuiser. Il n'y a donc, au cours des quatre années de la scolarité du collège, aucune volonté de juxtaposer toutes les connaissances disponibles sur chacune des notions. Au contraire, il y a nécessité de faire des choix dans l'ensemble des

savoirs relevant du champ des arts plastiques et à en faire comprendre les articulations possibles, les enjeux artistiques.

III - Les situations d'enseignement

« *Variation des situations d'enseignement* »

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

Dans l'enseignement des arts plastiques, l'utilisation de la notion de « situation », pour rendre compte d'une structure dans laquelle est placé l'élève et qui détermine en partie son apprentissage, correspond à une évolution des méthodes pédagogiques. En effet, parler de situation d'enseignement permet de faire comprendre qu'une leçon ou un cours (pour reprendre les termes couramment utilisés dans d'autres matières d'enseignement) sont un ensemble de circonstances organisées par le professeur pour favoriser l'apprentissage de l'élève.

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

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

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

Le professeur choisit le type de situation qu'il veut mettre en place en fonction des savoirs qu'il met en jeu et des élèves qui lui sont confiés. Il tient compte des exigences de l'enseignement des arts plastiques, en particulier de l'exigence d'accorder une place centrale à la pratique de l'élève et de favoriser l'émergence de la question de l'artistique. L'objectif du professeur sera de mettre en place une situation éducative qui favorise cette émergence.

Les situations d'enseignement sont analysables à travers le dispositif dont la définition est portée au bulletin officiel (BOEN n° 5, du 2 février 1989. **Dispositif** : *Ensemble d'éléments concourant à la situation d'apprentissage, espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluation*). C'est en prenant en compte les données concrètes existantes (établissement, milieu, locaux), et en travaillant sur l'ensemble des différents éléments concourant à la situation d'enseignement et sur leur jeu réciproque, que le professeur crée les conditions optimales d'apprentissage.

IV - La représentation et la narration

« *La représentation et la narration, ainsi que la fabrication d'objet et le travail en volume, pour lesquels les élèves de 6e marquent un réel intérêt, sont pour eux des moyens d'appréhension et de compréhension du monde, en même temps que des sources de satisfaction.* »

L'activité de représentation est, depuis le jeune âge, un acte libre, ludique, qui se développe dès les premiers gestes qui aboutissent aux griffonnages, jusqu'aux tentatives les plus poussées d'imitation de la

réalité. Dans ce goût pour la représentation, l'enfant utilise à des fins de réalisme tout ce qui peut contribuer à la production d'une évidence figurative comme, par exemple, la profusion de détails, les différents points de vue, la transparence, le recours au titre ou au commentaire-légende. En ce sens, son dessin est l'équivalent d'un récit.

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

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

V – La fabrication

A. Réaliser des objets

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

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

La fabrication est l'un des moyens par lesquels l'enfant s'approprie son environnement et s'y situe. C'est à travers ces premières opérations constructives ludiques, ces premiers bricolages, que l'enfant satisfait son goût pour la représentation, mais aussi prolonge et enrichit sa relation à l'espace, déjà engagée avec son propre corps.

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

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

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

Références

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

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

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

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

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

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

B. Représentation et fabrication

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

▪ **La ressemblance**

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

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

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

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

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

▪ **Hétérogénéité et cohérence plastiques**

Dans son acception courante, le mot « hétérogénéité » rend compte du disparate, du composite, voire de l'hétéroclite. Ce sont les caractéristiques du travail de l'enfant lorsqu'il se livre à des activités de fabrication. La notion d'unité, le choix des matériaux en fonction de leurs relations plastiques, les

éléments par rapport à l'ensemble, n'entrent pas dans son champ de conscience. Il est entièrement mobilisé par sa visée représentative.

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

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

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

Références

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

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

VI - Introduction des connaissances

A. L'espace en deux dimensions

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

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

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

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

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

B. L'espace en trois dimensions

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

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

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

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

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

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

C. La couleur

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

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

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

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

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

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

D. L'image

« L'image : les questions se rapportant à l'image sont posées à partir des réalisations des élèves et des reproductions d'œuvres d'art venant à l'appui du cours. Le professeur fait "voir" et analyser les images du point de vue spécifique des arts plastiques. »

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

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

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

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

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

VII - Les œuvres présentées

« Acquisition de repères à partir d'œuvres »

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

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

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

Le contact direct avec une œuvre est irremplaçable. Les moyens d'accès aux œuvres sont aujourd'hui nombreux et complémentaires. Les moyens tels que les CD-ROM, les films vidéo, les photographies

(diapositives ou papier) apportent de la souplesse pour élargir les connaissances. Il est important d'attirer l'attention sur les modalités de ce contact avec des reproductions : taille de l'écran en relation avec le nombre des élèves, qualité colorée des documents projetés, état de conservation des reproductions, sens... Dans la mesure où l'image de reproduction prend le relais de l'œuvre, le professeur veille à ce que sa qualité, c'est-à-dire la fidélité de son rapport à l'œuvre, soit irréprochable.

VIII – Évaluation

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

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

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

Au niveau d'une classe de 6^e, les temps de parole, où toute la classe est regroupée autour de la production pour en dégager des connaissances, n'ont pas intérêt à trop durer. Il ne s'agit pas de passer en revue tous les travaux, de les commenter, de les corriger mais tout simplement de faire énoncer ce qui est important, de faire pointer par quelques interrogations ce qui renvoie à la question qui était mise en jeu dans cette production. Faire de ce moment un temps dense et le moins pesant possible garantit sa valeur en tant qu'évaluation.

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

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

Quelques pistes bibliographiques concernant l'enseignement des arts plastiques

- *Arts plastiques au collège - Enseignement en situation d'autonomie* (ministère de l'Éducation nationale, 1987, Lyon, CRDP, 1988)
- *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Nathan 1994).
- *Éducation et pédagogies* (Sèvres, CIEP, n° 16-1992).
- *Les enseignements et les pratiques artistiques - Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale* (La Documentation française, 1995).
- *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^e, pratiques et effets (INRP-Didactique des disciplines – Rapports de recherche 1990, N°5).*

12.21.3 Annexe 21.3. 1997, Programme de 5^e et 4^e, cycle central

Arrêté du 10 janvier 1997, BO n°5, 30.01.1997, BO Hors-série N°1 du 13.02.1997

Les arts plastiques au cycle central

L'enseignant dispose des deux années du cycle central pour travailler les contenus du programme. Comme en classe de 6^e, il se fonde sur la diversité des élèves, sur leurs motivations et sur leurs capacités, pour inventer les situations d'enseignement les mieux adaptées tout en tenant compte des exigences de la discipline.

Ainsi, pour renforcer ce qui a été amorcé en 6^e pour développer le sens de la responsabilité et de l'autonomie, il s'agit de :

- varier les situations d'enseignement ;
- multiplier les rencontres avec l'art ;
- relier l'approche spécifique des arts plastiques à celle d'autres disciplines ;
- développer la curiosité et l'intérêt pour la recherche ;
- favoriser une évaluation formative et continue qui permette à l'élève de repérer ses compétences et de fixer ses acquis.

1 – Programme

Les questions principales du programme de 6^e – la représentation et la fabrication – ont déjà permis d'aborder des notions qui seront approfondies et développées pendant le cycle central du collège. Pour les élèves de 5^e et de 4^e, la représentation est toujours un moyen privilégié pour comprendre le monde et la narration constitue encore une motivation importante. Le professeur en tient compte et, attentif au cheminement de chacun, il apporte les connaissances propres à introduire des questionnements et à favoriser la pratique de l'élève, dans une relation permanente avec les œuvres et les références artistiques.

En classe de 6^e, l'élève a pris conscience des rapports et des écarts inévitables entre réalité perçue et représentation plastique. En classe de 5^e et de 4^e, l'objectif est de l'amener à comprendre que toute production artistique est d'emblée écart. Afin que ce phénomène de l'écart ne soit pas considéré comme la manifestation d'un échec ou d'un effet de hasard, il s'agit de faire comprendre que cette condition ouvre au contraire à l'expression que permettent les moyens plastiques et les processus de travail. C'est dans la pratique, à travers l'apprentissage des moyens plastiques et des effets produits impliquant mise à jour de règles, de codes, de normes, qu'il sera possible de faire percevoir à l'élève la question de l'écart d'une manière critique. Il importe qu'il apprenne que tout écart n'est pas forcément positif ou artistique ou porteur d'un sens intéressant.

Par les choix qui sont faits, par la pertinence des modes de résolution ou de fabrication, on dépasse l'inventaire de procédés autant que l'acceptation passive du fortuit. On fait comprendre ainsi que la notion d'écart constitue un élément dynamique de la pratique.

A. Situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage sont construites sur les activités déjà familières : représentation et fabrication. Elles déterminent le travail sur des questions à partir desquelles il est possible d'aborder les contenus disciplinaires.

Aux questions de la représentation et de la fabrication (d'où découlent celles de la ressemblance, de l'hétérogénéité et de la cohérence plastiques), viennent s'ajouter, pour les élèves de 5^e et de 4^e, trois questions dans les relations que ces questions entretiennent avec le phénomène de l'écart :

- dispositif de représentation ;
- matérialité des moyens plastiques ;
- image.

- **1) Dispositif de représentation**

Le dispositif de représentation est à comprendre comme l'ensemble des moyens mis en œuvre pour représenter (parmi lesquels les divers moyens conventionnels).

L'objectif est d'amener l'élève à appréhender la pluralité des modes de représentation sur deux axes : espace à deux dimensions, espace à trois dimensions.

- Espace à deux dimensions. Le professeur vérifie que les notions travaillées en 6^e sont bien acquises et il renforce la compréhension de la différence entre espace littéral (pour ce cycle : l'espace physique du support) et espace suggéré (pour ce cycle : l'illusion de la profondeur). Il fait prendre conscience de l'existence de différents modes de représentation de l'espace :
- il fait comparer à propos d'une architecture : par exemple, un plan, une élévation, une axonométrie ou une perspective cavalière ;
- il fait comparer à propos d'un paysage : par exemple, une carte, une photographie aérienne et un paysage peint ;
- il fait observer la construction par la perspective dans une œuvre picturale classique ;
- il fait comprendre la différence entre un espace organisé (dans lequel les éléments sont disposés, y compris de façon aléatoire) et une composition (dans laquelle les éléments différents sont conçus et travaillés en interrelation pour construire la représentation).

À travers cela, il fait découvrir à l'élève la pluralité des codes et des systèmes perspectifs.

- Espace en trois dimensions. Le professeur veille à proposer des travaux en volume, même de dimensions modestes, et il fait intervenir les élèves sur les lieux (espace de la salle de classe, collège) dans la mesure du possible, afin de faire percevoir différentes conceptions et utilisations de l'espace en trois dimensions :
- structure, construction ;
- intervention sur le lieu, installation.

En classe de 4^e, on travaillera plus spécialement les notions :

- organisation et composition ;
- construction et installation.

- **2) Matérialité**

L'objectif est d'amener l'élève à :

- reconnaître la réalité concrète d'une œuvre ou d'une production ;
- dépasser le niveau descriptif et comprendre que la matérialité est objet de questionnement ;
- comprendre les incidences pour toute production artistique de l'instrumentation et des moyens dans les relations qu'ils entretiennent.

Pour cela, on porte une attention particulière d'une part aux caractéristiques physiques et concrètes des productions, d'autre part à la réflexion sur le geste et ses effets produits.

Les connaissances à travailler concernent :

- les qualités physiques des matériaux et en particulier, pour ce cycle, la transparence et l'épaisseur ;
- les effets du geste et de l'instrument, et en particulier, pour ce cycle, les notions de fini/non fini, et de peint/non peint ;
- la couleur : matière, qualité.

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

- **3) Image**

Le double niveau de 5^e et de 4^e introduit un travail sur l'image tant du point de vue de sa fabrication (faire des images) que de celui de son utilisation. L'objectif est d'amener l'élève à :

- appréhender la diversité et la multiplicité des statuts de l'image : une peinture qui est perçue comme une image, une reproduction de peinture, une image publicitaire, une image de presse, par exemple. Cette question sera plus spécifiquement l'objet de la classe de 5^e ;

- comprendre la différence d'intention entre la communication visuelle et l'expression artistique : panneaux de signalisation, publicité, dessin technique et œuvre picturale ou sculpture, par exemple. Cette question sera plus spécifiquement l'objet de la classe de 4^e.

Le professeur choisit les situations qui permettent d'apprendre à distinguer entre différents types d'image : image fixe et image mobile, image photographique, reportage et création, œuvre et reproduction de l'œuvre.

Dans l'introduction des connaissances, le professeur s'assure de la continuité avec les acquisitions de 6^e. Le travail d'approfondissement des notions consiste à revenir sur une question en la renouvelant par des apports de connaissance, des types de questionnement différents, des références plus complexes. Le professeur s'attache à choisir des situations d'apprentissage qui mettent l'accent sur les divers aspects de la production artistique.

B. Acquisition de repères à partir des œuvres

Dans chaque situation d'apprentissage, l'élève est en relation avec le champ artistique et découvre des œuvres et des démarches d'artistes contemporains et d'époques passées. Cela constitue un point incontournable dans l'enseignement des arts plastiques.

Cette exigence d'articulation permanente entre la pratique et les œuvres fonde l'éducation artistique de l'élève et développe sa culture. Parmi les références utilisées pour donner sens aux travaux des élèves, le professeur introduit les plus significatives, c'est-à-dire celles qui sont reconnues du point de vue de leur valeur artistique, de l'intérêt et du sens qu'elles présentent dans les transformations de la pensée et de la société. Ainsi, certaines œuvres comme certains artistes seront sollicités d'une manière prioritaire. L'accès aux œuvres est facilité par tous les modes de reproduction, de la carte postale au CD-ROM. Toutefois, dans la construction de son projet pédagogique, le professeur utilise aussi souvent que possible, les ressources dont il peut disposer localement pour mettre l'élève en situation de rencontre concrète et effective avec des artistes et avec les œuvres elles-mêmes, dans le cadre des musées, des expositions, des galeries, etc.

Les références que présente le professeur sont intimement liées à la fois à son projet pédagogique et aux productions des élèves. Il importe de varier les époques, les mouvements, les auteurs pour faire comprendre la pluralité et la diversité qui sont à la base de toute culture artistique.

C. Moyens

Les activités proposées au cours des deux années mettent en œuvre des supports, des instruments, des matériaux variés, et font appel à des techniques diverses. Elles familiarisent l'élève avec les gestes du travail, qu'il soit graphique ou pictural, ou qu'il s'agisse de fabrication. Elles lui permettent de comprendre, de s'approprier et de maîtriser le vocabulaire spécifique qui, tout en aidant à décrire de manière précise la nature du travail réalisé, ses techniques, ses supports, ses domaines et les effets produits, contribue à la construction des concepts. Le but est d'amener l'élève à appréhender, le plus largement possible et compte tenu des moyens dont dispose l'établissement, l'éventail des moyens d'expression.

La photographie et la vidéo font partie des moyens utilisés pour la production des élèves dans l'enseignement des arts plastiques. Le professeur y a recours lorsque cela est possible.

L'infographie est utilisée, lorsque les équipements de l'établissement le permettent :

- comme outil pédagogique, pour faire comprendre en simulation, par exemple des questions sur les systèmes de représentation de l'espace ;
- comme outil de création pour faire produire à l'élève ses propres images.

D. Liens entre les différents champs culturels

Le professeur d'arts plastiques met en évidence, chaque fois que cela est possible dans l'intelligence générale du travail en cours, les relations avec les autres disciplines. Il attire l'attention sur les notions ou les opérations qui relèvent de plusieurs champs disciplinaires (par exemple, fraction, partie, fragment). Dans la relation avec les œuvres, l'approche faite en arts plastiques peut s'enrichir de la participation d'autres professeurs pour l'aspect historique ou la relation avec la littérature. Dans la mesure où le professeur a recours à une œuvre, il précise quelques éléments de mise en relation avec d'autres formes artistiques, soit qu'elles renvoient à la même question, soit qu'elles s'inscrivent dans une même période.

Dans le travail commun à toutes les disciplines qui participent de l'éducation à la citoyenneté, le professeur peut s'impliquer dans les questions liées à l'environnement : reconnaissance du patrimoine urbain ou rural, réflexion sur le paysage ».

2 - Les acquis de l'élève en fin de cycle central

L'élève arrive au terme de trois années au cours desquelles il a suivi un enseignement spécifique, centré sur son éducation artistique.

Au cours des deux années de 5^e et de 4^e :

- *l'élève a pratiqué en deux dimensions et en trois dimensions, il a eu recours à des matériaux différents, il a pratiqué dans des formats et sur des supports variés ;*
- *il a développé ses compétences dans l'observation et l'analyse du réel et des œuvres : il s'y intéresse, sait exprimer oralement les grandes caractéristiques de ce qu'il voit et regarde ;*
- *il a affiné son attitude de questionnement et il commence à savoir situer ce qu'il voit et à amorcer une critique ;*
- *il a acquis des références artistiques et connaît des œuvres et des artistes significatifs dont il sait l'intérêt dans l'histoire de l'évolution de la pensée et de la société ;*
- *il a acquis du vocabulaire : le travail commencé en 6^e est poursuivi, en revenant sur les mots déjà introduits et en vérifiant que la relation entre le mot et le sens a bien été établie. L'élève sait le sens des mots relatifs à la pratique, il sait les employer dans un sens spécifique aux arts plastiques et sait les resituer par rapport au sens général. Parmi les mots couramment travaillés en arts plastiques (vocabulaire de la forme, de la couleur, de la matière, des gestes du métier) et en plus des termes explicitement présents dans le texte du programme, on s'assure que quelques termes relatifs aux questions introduites par le programme sont acquis : limite, contour, format, planéité, image fixe, image mobile, reproduction, photographie, cadrage, point de vue, prise de vue, flou, touche, empâtement, fluidité, épaisseur, transparence, passage, pictural, effet.*

Dans l'organisation de son projet pédagogique, le professeur tient compte des exigences minimales pour ces deux années, qui sont indiquées en italique, et sur lesquelles portera l'évaluation sommative.

3 - L'évaluation

L'évaluation est un acte intrinsèquement lié au cours : elle ne vient pas s'y ajouter.

La dimension artistique autorise des formes d'enseignement qui ne sont pas systématiquement centrées sur l'atteinte des mêmes objectifs par tous les élèves au même moment.

Pendant le cycle central, le professeur donne aux élèves les moyens nécessaires pour distinguer ce sur quoi porte l'évaluation (attitudes et comportements, productions, connaissances, par exemple). Il favorise la prise de conscience par l'élève de l'évaluation formative : l'élève doit savoir ce qu'il a appris et avoir conscience de ses compétences, de sa réflexion, de sa production.

Il attire son attention sur le caractère continu de l'évaluation et il a recours à des modalités d'évaluation différentes.

Pour que l'évaluation soit un facteur de réussite, elle doit être clairement expliquée et elle doit s'inscrire dans une pédagogie de contrat.

Évaluation formative et évaluation sommative sont complémentaires. L'une et l'autre aident l'élève à apprendre et à se situer par rapport à ses propres apprentissages et sont pour lui un facteur d'autonomie.

L'évaluation sommative

L'évaluation sommative permet à chacun, élève, parent, professeur de mesurer la réussite par rapport à un objectif clairement communiqué et par rapport à des connaissances à acquérir. Elle peut être organisée selon de multiples modalités orales ou écrites : questionnaires à choix multiple, textes à compléter, texte court, commentaire d'une œuvre, travail plastique, analyse... Elle doit, en toutes circonstances, être brève et à la portée des élèves. Pour lui conférer la meilleure efficacité possible, le professeur énonce ce sur quoi elle porte, ainsi que les critères d'appréciation et le type de notation.

L'évaluation formative

Par l'évaluation formative, on s'attache à faire prendre conscience de ce qui est découvert et compris. Les élèves seront capables de situer ce qu'ils font, d'en percevoir l'intérêt artistique et d'établir des

relations entre leur travail et les références significatives auxquelles l'enseignant fera appel pour leur permettre de mieux comprendre ce qu'est la création artistique et donner sens à leurs travaux.

Le professeur veille à ce que les élèves prennent la parole sur leurs propres productions, pour qu'ils puissent énoncer leurs étonnements, dire leurs démarches, confronter les points de vue dans une attitude d'écoute d'autrui, et apprécier ce qui a été produit. Par le travail de relance de l'enseignant, par l'introduction des références et l'apport du vocabulaire, cette phase du cours constitue un temps pédagogique fort où, tout en poursuivant les objectifs de l'enseignement des arts plastiques, on répond à une finalité prioritaire du collège : la maîtrise de la langue.

Un certain nombre des points utiles pour la compréhension du programme sont éclairés par le cahier d'accompagnement de la classe de 6^e; les apports indispensables pour la mise en œuvre du programme du cycle central seront faits par le cahier d'accompagnement correspondant.

12.21.4 Annexe 21.4. Documents d'accompagnement du programme de 5^e et 4^e

Ministère de l'Éducation nationale de la recherche et de la technologie, Centre nationale de documentation pédagogique, livre 4, 1997

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

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

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

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

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

I - Une pratique en relation avec la création artistique

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

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

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

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

II - Les notions

« Un nombre réduit de notions »

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

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

Proposer un nombre réduit de notions consiste à chercher à chaque fois le réseau de notions particulières qui se rapportent aux notions générales proposées, et non pas à traiter ces dernières d'une manière générale. Par exemple, **utiliser** la couleur dans un travail n'est pas **travailler une question** de la couleur liée à une notion particulière.

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

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

III - Les arts plastiques au cycle central

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

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

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

« Varier les situations d'enseignement »

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

Dans l'enseignement des arts plastiques, l'utilisation de la notion de situation pour rendre compte d'une structure dans laquelle est placé l'élève et qui détermine en partie son apprentissage correspond à une évolution des méthodes pédagogiques. En effet, parler d'une situation d'enseignement permet de faire comprendre qu'une leçon ou un cours (pour reprendre les termes couramment utilisés dans les autres matières d'enseignement) sont un ensemble de circonstances organisées par le professeur pour favoriser l'apprentissage de l'élève.

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

Varier les situations d'enseignement, c'est faire varier au sein de l'option pédagogique retenue les éléments constitutifs de la situation : l'espace de la classe (disposition des plans de travail, circulations dans la salle, etc.), le temps (organisation interne de la séquence de travail, durée des différents moments tels que temps d'effectuation, temps de verbalisation, etc.), la matérialité (dimensions, formes et natures des supports, instruments, matériaux mis en œuvre, etc.), l'organisation du travail (modalités, travail individuel, à deux, en groupe, etc.). Dans la mise en place de chaque situation d'enseignement, le professeur peut évaluer le rôle ou le poids qu'il attribue aux différents éléments. Par exemple, demander à des élèves de classe de 5^e de couvrir graphiquement l'espace d'une feuille de grand format avec une

craie litho, en très peu de temps, induira des réponses différentes de la même demande, avec un format réduit, plus usuel. Cette dernière n'aurait pas été porteuse de modification des habitudes. De même, la demande de couvrir un grand format avec un crayon sec aurait été irréalisable et peu gratifiante dans ses résultats.

Le professeur choisit le type de situation qu'il veut mettre en place en fonction des savoirs qu'il met en jeu et des élèves qui lui sont confiés. Il tient compte des exigences de l'enseignement des arts plastiques, en particulier accorder une place centrale à la pratique de l'élève et favoriser **l'émergence de la question de l'artistique**. Dans la situation qu'il met en place, l'objectif du professeur sera de créer le plus possible de conditions favorisant cette émergence.

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

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

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

Au cours des deux années de cycle central, les situations d'enseignement sont construites et choisies de telle sorte qu'elles privilégient peu à peu le projet personnel de l'élève et qu'elles développent son autonomie. Cela signifie que le professeur laisse une certaine responsabilité à l'élève tant dans la relation aux moyens d'expression que dans la recherche des références artistiques.

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

« Multiplier les rencontres avec l'art »

L'ensemble des séances de travail en arts plastiques au cours du cycle central correspond à une soixantaine d'heures. C'est dans ce cadre que s'inscrit la programmation de rencontres diversifiées avec l'art : visite de musée, d'une exposition temporaire, d'une collection, intervention d'un artiste dans l'établissement, exposition d'œuvres au collège, etc. Les possibilités sont multiples avec le soutien des partenaires culturels. La présentation d'œuvres sous des formes de reproduction différentes allant de la carte postale au film, de la diapositive à l'image numérique, accoutume l'élève aux modifications que chaque mode de reproduction détermine.

Le choix d'œuvres et de démarches présentées dans des domaines variés (des gravures, des sculptures, des assemblages, des installations, de l'architecture, tout autant que des œuvres picturales) permet de faire comprendre l'étendue de la création artistique. Les rencontres avec l'art doivent être pensées dans la durée.

« Les contenus disciplinaires »

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

IV - La notion d'écart

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

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

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

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

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

Diverses modalités de représentation de l'espace, abordées d'une manière simple – le changement d'instruments, la variété des supports et des matériaux – constitueront un champ d'expérience à travers lequel les élèves mesureront les possibilités et les limites qu'offre l'ensemble des moyens de représentation.

Ce n'est pas par un cours que la notion d'écart, où se loge la question de la représentation, peut se traiter, mais par un travail qui porte sur le cycle. Là aussi, les œuvres artistiques viendront appuyer la stratégie de l'enseignant.

V - Le dispositif de représentation

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

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

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

L'expression « dispositif de représentation » désigne non seulement l'ensemble des moyens et conditions matérielles mis en œuvre, mais aussi leur interrelation. Le célèbre dessin de Albrecht Durer, *Méthode pour dessiner un nu* (1525), rend compte de façon exemplaire de ce que l'on peut entendre par dispositif dans le rapport, ici littéralement mis en scène, entre la pose du modèle – le regard du dessinateur –, la projection sur l'écran de la représentation et sa transcription sur le support. Récemment, la notion de

dispositif a été valorisée par les théoriciens de la photographie, qui définissent ainsi le rapport entre l'appareillage, le sujet (la scène, l'objet, le personnage) présent dans la visée de l'appareil et le regard du sujet photographe. Le dispositif prête à des variations en chacun de ses éléments : l'appareillage peut être différent, le modèle peut poser ou être saisi instantanément, le sujet photographe peut lui-même être le modèle, etc. On peut comprendre que ces possibilités de jeu conditionnent la représentation en la soumettant à des choix multiples, dans lesquels se joue la dimension artistique.

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

B. Espace à deux dimensions, espace à trois dimensions

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

Les représentations du monde et de sa réalité, comme les manières d'en rendre compte, varient selon les divers champs de l'activité humaine et intellectuelle. Le géographe, l'architecte, l'archéologue, le photographe ou le plasticien traiteront différemment du « paysage ». Ainsi, un plan, une maquette, un relevé topographique, une coupe stratigraphique, une carte routière, une photographie aérienne, une photographie au grand angle, une peinture à l'huile (par exemple, *Les vues de Rome*, 1826- 1828, de Camille Corot), ou une estampe japonaise (par exemple, *Les Huit vues du lac Biwa* d'Hiroshige) peuvent représenter un paysage. De la même façon, les systèmes de représentation de l'espace sont différents selon les périodes et les cultures considérées.

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

C. Espace littéral – Espace suggéré

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

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

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

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

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

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

D. Différents modes de représentation de l'espace

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

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

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

E. Organisation et composition

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

Le terme d'**organisation** s'appliquant à l'espace, en arts plastiques, signifie une intentionnalité, celle du geste créateur, qui invente des liaisons singulières à l'intérieur de l'œuvre dont la forme n'est pas codifiée par avance (l'intentionnalité peut aller jusqu'à un effet de non-organisation). Ces liaisons ou relations peuvent s'effectuer en fonction du jeu de matières, de couleurs, de formes, avec un souci de répartition équilibrée ou non, mais sans se préoccuper de règles préexistantes régissant l'espace de l'œuvre. Les éléments d'une organisation peuvent être différents ou répétitifs. *Gauloises bleues* (1978) de Pierre Buraglio met en évidence une absence de centre, une équivalence des modules de base, un principe de déploiement infini. On peut qualifier les organisations très diverses qui peuvent être réalisées : régulières ou irrégulières, de type centré ou non, groupant des éléments ou les dispersant, etc. Le hasard peut intervenir. On peut se rappeler le principe d'organisation aléatoire que s'était donné Jean Arp pour certains collages : jeter en l'air des morceaux de papier et les coller sur la surface à l'endroit où ils retombent.

On assimile souvent par abus de langage **organisation** et **composition**, alors que cette dernière notion renvoie essentiellement à une toute autre conception de l'espace plastique, et plus spécialement pictural. Composer implique plusieurs éléments différents, ou des parties concourant à un tout qui relève d'une **construction** dans un espace régulateur. Cet espace est déterminant pour l'élaboration des parties, leur traitement, leurs relations, en fonction de la représentation globale. Il se conçoit donc comme un espace codé, impliquant déjà l'idée de composer, et non comme un simple support d'œuvre, comme c'est le cas avec la notion d'organisation. Ainsi, la composition renvoie-telle à ce qui évoque une hiérarchisation des éléments pensés, articulés et représentés selon un certain nombre de règles et de normes : respect de certaines proportions, des dégradés de couleur dans la perspective aérienne, travail des jeux d'ombre en fonction de la situation de la source lumineuse, etc. En ce sens, **une composition ne peut pas être spontanée** : elle est le fruit d'une élaboration méthodique. On peut penser aux compositions de Nicolas Poussin, telles *Écho et Narcisse* (1683), *L'inspiration du poète* (1620-1630). À propos de certaines

œuvres, on évoque des compositions pyramidales (*La Sainte Famille Canigiani*, 1507, de Raphaël), circulaires (*La bataille d'Anghiari*, 1504, de Léonard de Vinci), en cascade (*Déposition*, 1526, de Pontormo). On peut alors observer en quoi l'ensemble détermine les parties, ainsi que le traitement particulier de chacune d'entre elles, permettant de structurer l'œuvre en fonction d'une intention précise.

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

F. la pluralité des codes et des systèmes perspectifs

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

G. Espace en trois dimensions

« Structure, construction »

En classe de 5e, on mettra en évidence ce qui caractérise la notion de structure, « *dans laquelle les éléments ne sont pas nécessairement liés* ». Pour aborder cette notion, un travail sur le **construit** en architecture facilite la compréhension. On pourra, à ce propos, observer ce qui, dans un édifice, correspond à ce que l'on peut appeler l'ossature fonctionnelle (charpente, voûte, piliers, traverses, colonnes, haubans, etc.), associée à des questions de **tension** et de **direction**, et ce qui est l'appareil destiné à la masquer. On tentera de comprendre la fonction de ces dispositifs de masquage (fonction décorative, par exemple) et on les confrontera à ceux qui, au contraire, mettent en évidence la structure sous-jacente (Victor Laloux, *Gare d'Orsay*, Paris, 1900 ; Joseph Polaert, *Palais de justice*, Bruxelles ; Giuseppe Sacconi et Manfredo Manfredi, *Monument à Victor Emmanuel II*, Rome, 1884-1922). À cette même époque, dans un souci de modernité, certains architectes proposent au contraire de montrer le plus possible la structure de construction : c'est le cas de la tour Eiffel, par exemple. L'époque contemporaine permet également d'observer ces deux conceptions : ce que l'on a appelé l'architecture **moderniste**, avec ses figures emblématiques (Le Corbusier, par exemple) et le courant **postmoderne**, qui, en réaction à un certain **brutalisme**, recourt parfois à des formes de métissages de codes proches de ce qu'était l'**éclectisme** au XIXe siècle.

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

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

L'installation est ainsi définie par Robert Atkins : « *Dans l'art contemporain, le mot installation désigne des œuvres conçues pour un lieu donné, ou du moins adaptées à ce lieu. Ses divers éléments constituent un environnement qui sollicite une participation plus active du spectateur. Pour éviter les connotations statiques de ce terme, certains artistes préfèrent parler de dispositifs* ». En effet, dans une installation, le parcours visuel et mental se superpose bien souvent à la déambulation physique du

spectateur, mais pas obligatoirement. Ce dernier peut parfois recomposer l'espace en fonction d'un autre dispositif de pensée. Il s'approprie l'œuvre à la fois par la circulation de son corps à l'intérieur ou autour des éléments installés, et par sa capacité à recréer du sens à partir de ce qui lui est présenté. La mise en place de parcours multiples, recouvrant des sens possibles, permet à l'imaginaire d'être activé, et c'est cette fonction que l'on fera comprendre aux élèves pour éviter les effets formalistes du dispositif pouvant se résumer à un rassemblement aléatoire d'objets.

VI - Matérialité des moyens plastiques

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

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

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

On invitera les élèves à reconnaître la matérialité des œuvres, quelle qu'en soit l'époque, à travers les médiums ou matériaux utilisés (peinture à l'huile, aquarelle, pastel, marbre, terre, bronze), à travers la variété d'utilisation d'un même médium (épaisseur de la matière picturale dans l'œuvre peinte de Rembrandt *Bethsabée*, 1643, ou sa légèreté chez Watteau), à travers les changements de matière (par exemple, le passage de la terre au bronze avec Auguste Rodin, Alberto Giacometti). Toutefois, pour ce cycle, et notamment en 5e, s'agissant de la matérialité des moyens plastiques, l'accent sera porté sur l'importance nouvelle donnée par les artistes de ce siècle aux valeurs tactiles : par exemple, les peintures au sable ou à la sciure de Georges Braque, les collages de papier et carton ondulé de Pablo Picasso, l'utilisation des matériaux les plus divers (Alexander Archipenko, *Femme à l'éventail*, 1914 – bois et métal peints et verre sur toile de jute et toile cirée). Le choix d'un matériau, en fonction de ses qualités propres, peut être également montré. On peut penser aux bronzes dorés et polis de Constantin Brancusi. En ce qui concerne l'utilisation des matériaux les plus divers, on pourra se référer aux collages et assemblages de Kurt Schwitters et à Robert Rauschenberg pour l'agencement de matériaux mixtes. On pensera aussi aux artistes pour lesquels le réel quotidien devient support et matériau de l'œuvre, tel Ernest Pignon-Ernest travaillant sur la « peau » des murs des grandes villes : « *Je travaille sur des villes, elles sont mon vrai matériau, je m'en saisis pour leur forme, leurs couleurs, mais aussi pour ce qui ne se voit pas, leur passé, les souvenirs qui les hantent* ». On abordera aussi la question de l'immatériel, avec les développements de la technologie, et les modifications de la notion même de matériau artistique. Le médium vidéo impose sa matérialité propre, le temps : Nam June Paik, *Moon is the oldest TV*, 1965-1976-1985. Le son peut aussi participer à la matérialité de l'œuvre (*Pendule musical*, 1965, de Vassilakis Takis).

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

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

Décrire la matérialité des productions ne suffit pas à questionner cette matérialité. Les moyens de mise en œuvre sont interrogés non seulement dans le cadre de leur découverte et de leur maîtrise, mais surtout pour leur pertinence et leur opportunité vis-à-vis du projet. Comprendre la matérialité comme

objet de questionnement suppose une cohérence entre le moyen et les visées. C'est donc simultanément qu'il convient de porter attention à ces deux aspects de l'élaboration d'un travail.

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

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

A. Les qualités physiques des matériaux

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

Selon Étienne Souriau dans son *Vocabulaire d'esthétique* (PUF, 1990), un matériau est une substance mise à l'œuvre par l'art. On distinguera, selon André Leroi-Gourhan (*L'Homme et la matière*, Albin Michel, 1943), les matières solides des matières fluides et, parmi les matières solides, les solides stables dont l'état ne varie pas comme la pierre ou le bois, les solides semi-plastiques malléables par échauffement comme les métaux, durcissant après séchage ou cuisson comme les terres ou les colles. Les fluides regroupent, quant à eux, les matières liquides et gazeuses.

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

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

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

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

– *j'ai souhaité une translucidité qui ne soit pas produite par un état de la surface du verre comme dans le dépoli, ni ayant l'aspect laiteux de l'opale ou du plaqué opale, mais provenant de la masse même du verre, celle-ci devenant alors émettrice de clarté (...). Avec ces désirs, j'ai donc décidé de fabriquer ce matériau verrier »* (extrait de « *Lumière et espace intérieur* », article paru dans la revue *Traverse*, n° 4, Centre Georges-Pompidou, 1989).

C'est par l'exploration et le questionnement que les élèves doivent être progressivement amenés à la prise en compte des qualités physiques des matériaux. On pourra multiplier les situations au sein desquelles ils seront confrontés à des matérialités différentes, avec des rencontres contrastées de

matériaux : leur faire disposer chacun, par exemple, d'une feuille de papier buvard, d'une feuille de papier aluminium et d'un morceau de tarlatane et les confronter à la demande de réunir ces matériaux en tirant le parti maximum de leurs différences. D'autres incitations de travail (telles que « De la transparence à l'opacité » ou « Le dessus montre le dessous ») conduisent les élèves à travailler avec des matériaux extrêmement divers.

B. Gestes et instruments

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

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

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

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

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

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

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

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

C. La couleur

« La couleur : matière, qualité »

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

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

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

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

La notion de qualité de la couleur est à aborder de deux manières : en identifiant les teintes, leur intensité, les nuances, les rapports et ce qui relève de leur interaction ; en se référant à l'équation matissienne **quantité = qualité**, clé de compréhension pour une partie des œuvres de ce siècle. Cette dernière considération appelle les **grands formats**, les **plages** colorées, la couleur comme **environnement**. C'est l'aspect sensoriel de la couleur qui est sollicité.

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

D. Les notions de non fini et de non peint

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

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

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

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

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

VII - L'image

A. Un travail sur l'image

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

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

Faire des images

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

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

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

elles ont tendance à se mixer. Il sera en conséquence utile, autant que faire se peut, d'élargir la pratique des images au champ de réflexion ouvert par la vidéo, la photographie et l'infographie.

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

Utiliser des images

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

Les images sont aussi utilisées à des fins proprement artistiques.

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

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

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

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

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

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

- La référence à l'image d'une œuvre connue peut donner lieu à un travail sur le mode de la parodie. *La Naissance de Vénus* a subi par exemple les avatars d'Alain Jacquet et d'Erró.

- Enfin, certaines images, comme l'image photographique ou les empreintes, peuvent être utilisées pour leur valeur indicielle de trace effective d'un événement, de signe d'existence, comme c'est le cas dans les démarches artistiques qui mettent en scène des « fictions ». Par exemple, dans le portrait photographique de *Rose Selavy* (1921) par Man Ray et Marcel Duchamp, dans les *Images modèles* (1975) de Christian Boltanski, dans *No* (1983) de Jeff Wall, le jeu de confusion institué entre réalité et

fiction est révélateur de certains fonctionnements possibles de l'image, que ce soit la redondance d'une identification à un modèle, la valeur stéréotypée de l'imagerie quotidienne ou familiale, ou bien encore la valeur de preuve du document photographique. On pourra, par exemple, proposer aux élèves de créer des indices pour donner vie à un personnage fictif ou à un événement de leur choix. Ce travail permet de repérer les différents modes de représentation utilisés et leur degré de vraisemblance pour le spectateur.

1. Robert Rauschenberg, cité par Calvin Tomkins, *The bridge and the bachelors*, Harmondsworth Penguin book, 1965, p. 233.)
2. Kurt Schwitters, Merz, écrits choisis et présentés par Marc Dachy, éd. Gérard Lebovici, 1990)

B. Les statuts de l'image

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

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

« Une peinture qui est perçue comme une image »

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

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

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

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

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

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

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

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

Dans le prolongement de ce travail, en classe de 4^e, l'accent sera mis sur ce qui différencie les démarches artistiques du procès de fabrication des images publicitaires, des images signalétiques, des logos, des dessins techniques. Il s'agira de montrer que ces images, qui ont pour enjeu une lisibilité

immédiate, s'inscrivent dans des formes codifiées que leur concepteur, comme leurs destinataires doivent connaître d'avance. Un nouveau panneau de signalisation respectera l'ordre de signification des formes et des couleurs existantes pour les combiner dans un nouvel arrangement. Un dessin technique utilisera majoritairement la perspective cavalière ou axonométrique, afin de ne pas perturber l'espace de reconnaissance des objets qu'il figure. Pour accrocher les regards, une publicité se permet dans les images qu'elle propose toutes les transgressions possibles – même si elles jouent avec l'ordre moral ou inquiètent l'éthique – pourvu qu'elle conserve et entretienne un code de connivence avec son destinataire.

VIII – L'évaluation

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

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

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

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

Lorsque les élèves s'engagent dans des projets individuels, des temps de regroupement de toute la classe avec verbalisation restent nécessaires pour que le groupe-classe bénéficie de la divergence des recherches et se familiarise avec une analyse critique et argumentée des productions d'autrui. Au cours des verbalisations, le professeur peut interroger les élèves sur les références qu'ils ont recherchées ou mobilisées, ou introduire lui-même des références artistiques pour situer les productions de la classe. Il n'est pas utile dans ce cas de présenter un grand nombre d'œuvres ou d'artistes que les élèves ne pourraient pas retenir, sauf d'une manière artificielle. C'est donc à des choix précis et pertinents que le professeur se limitera.

La notation

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

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

12.21.5 Annexe 21.5. 1998, Programme de 3^e, cycle d'orientation

BO n° 5, 30.01.1997 Arrêté du 15 septembre 1998 – BO Hors-série n° 10 du 15 octobre 1998

I – Présentation de la discipline

Dans un esprit de continuité et de cohérence, l'enseignement des arts plastiques en classe de 3^e s'organise autour de trois objectifs principaux : pratique artistique et expression personnelle de l'élève ; approche des œuvres et connaissance de repères culturels importants ; acquisition des savoirs et des savoir-faire nécessaires aux deux activités précédentes.

II – Mise en perspective des programmes du collège

Depuis la classe de 6^e, les programmes d'arts plastiques sont sous-tendus par un choix précis : faire comprendre la question de la modernité du point de vue de l'art. Ce projet n'est pas restrictif, car initier les élèves à l'art contemporain engage dans une réflexion plus globale sur l'art, quels que soient l'époque et les lieux considérés. Abordée par la pratique, cette question est accessible aux élèves. En classe de 6^e, les problèmes liés à la représentation et à la fabrication ont été traités en priorité.

Ils ont été partiellement repris au cours du cycle central, en liaison avec les questions du dispositif de représentation, de la matérialité des moyens plastiques et de l'image. À tout instant, le professeur s'est efforcé de recourir aux œuvres et d'instaurer quelques repères culturels précis.

À partir de mises en situation directes – individuelles ou de groupe – les élèves se sont engagés sur un mode personnel dans le travail plastique. Ils ont bénéficié d'une certaine autonomie qui trouve son plein développement en classe de 3^e.

III – Les arts plastiques en classe de 3^e

A. Objectifs

Les objectifs pour l'enseignant

Après la classe de 3^e, la majorité des élèves ne recevra plus d'enseignement artistique à titre obligatoire dans le cadre de l'école. En accordant toujours une place centrale à la pratique, l'enseignant se donne pour but de renforcer ce qui a été appris tout en élargissant la culture artistique.

À ce niveau d'enseignement, il s'agit de :

- privilégier les situations qui accordent la plus grande part à l'initiative de l'élève ;
- encourager l'élève à s'engager dans des projets personnels ;
- valoriser le travail de recherche ainsi que d'aboutissement ;
- renforcer en la précisant la culture artistique ;
- donner à l'élève les moyens de repérer ses compétences et d'avoir conscience des connaissances acquises.

Chaque fois que cela est possible dans l'intelligence générale du travail en cours, le professeur d'arts plastiques met en évidence les relations avec les autres disciplines. Il attire l'attention sur les notions ou les opérations qui relèvent de plusieurs champs disciplinaires. Il aide l'élève à établir des liens entre les différents champs culturels.

Le projet de l'élève

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

La notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser. Le projet de l'élève est à comprendre dans ses formes même les plus modestes, au sein de l'enseignement usuel et en situation de cours ordinaire. Il est à comprendre aussi dans des formes plus ambitieuses, ceci à la mesure des classes et des élèves.

Seul ou associé à d'autres, l'élève se donne les moyens d'agir afin de concrétiser ses intentions. Toute réalisation, aboutie ou non, doit être l'occasion de mettre en évidence, entre intention et réalisation, le processus mis en jeu. Ce qui importe, c'est que l'élève développe une démarche dont il prend conscience lors de la verbalisation au moment de l'évaluation. En deçà de l'apparence, c'est faire apprendre à l'élève la complexité et la diversité des processus de création.

B. Programme

Pour cette dernière année du cursus du collège, les connaissances à travailler s'organisent autour des notions déjà introduites au cours des années précédentes. Elles portent sur la relation du corps à la production artistique, les savoir-faire, l'analyse d'œuvres, l'image, l'architecture.

Elles ne sont pas à considérer successivement mais au sein d'une activité globale. Dans la pratique, en effet, les interférences sont constantes : ainsi, savoir-faire, gestes et opérations techniques sont constamment sollicités dans l'action ; analyse d'œuvre et travail sur l'image se recoupent fréquemment ; question du corps et approche visuelle de l'architecture peuvent s'articuler très naturellement.

L'important est que cet ensemble favorise l'initiative de l'élève et la dynamique de ses projets.

On notera que l'architecture ne relève pas d'une approche spécialisée et qu'elle est appréhendée du point de vue des arts plastiques.

1. La question de la relation du corps à la production artistique

Au cours du cycle central, les élèves ont été confrontés aux questions de la matérialité et de l'espace.

En classe de 3^e, les élèves vont travailler sur les relations qui s'instaurent entre le corps, l'œuvre, l'espace :

- implication du corps de l'auteur dans l'œuvre en cours d'élaboration (grands formats, postures, gestes, occupation de l'espace) ;
- lisibilité du processus de production (traces laissées par le geste créateur, par exemple) ;
- présence matérielle de l'œuvre dans l'espace et investissement du lieu de présentation ;
- relations spatiales entre l'œuvre et le spectateur (« être devant », « tourner autour », « pénétrer l'œuvre », etc.).

2. Savoir-faire, gestes, opérations techniques

De la classe de 6^e à la classe de 4^e, l'élève a expérimenté et s'est peu à peu approprié des gestes et des savoir-faire liés à l'utilisation des supports, médiums, matériaux, outils, dans des travaux en deux ou trois dimensions.

Au cours de la classe de 3^e, il s'agit pour lui, dans l'élaboration et la conduite de son projet, d'en choisir les moyens en fonction de ses intentions.

S'appuyant sur la pratique des élèves, le professeur renforce les savoirs acquis ou en cours d'acquisition.

Il s'agit de savoir reconnaître et de savoir utiliser des opérations :

- en dessin : schématiser, esquisser, réaliser un croquis, rendre compte du volume en modulant le trait et les valeurs ;
- en peinture : recouvrir de manière homogène, brosser à larges touches, empâter, réserver, travailler en transparence, rehausser, cerner ;
- dans le travail en volume : emboîtement, évidement, liaison, juxtaposition, assemblage, façonnage, modelage – savoir intervenir sur la surface d'un volume, savoir installer un volume dans un lieu.

Certaines opérations telles que réduire, agrandir, reporter, cadrer, simplifier, accentuer, font partie des connaissances à maîtriser. Ces acquisitions se révèlent fondamentales, y compris dans l'utilisation des nouvelles technologies de production d'images. Dans chaque cas, il importe de ne pas considérer l'acquisition des moyens comme une fin en soi dans un sens techniciste.

3. Analyse d'œuvres

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

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

Le professeur doit faire comprendre à l'élève que l'œuvre ne peut se réduire à l'image de l'œuvre. Qu'il s'agisse d'un dessin, d'une estampe, d'une sculpture, d'une peinture, d'une installation, d'une photographie, de vidéo-art ou d'architecture, l'analyse dépasse le stade de l'identification des données formelles et iconographiques et n'est pas conduite comme une traduction verbale de l'œuvre. Sur un arrière-plan associant les dimensions esthétiques, sociologiques et historiques, le professeur s'attache à faire comprendre ce qu'est l'analyse plastique d'une œuvre.

4. Image

Durant le cycle central, l'élève a pris connaissance de la diversité et de la multiplicité des statuts de l'image. Il est en mesure de discriminer un certain nombre d'images par leur nature et par leur type, et de les appréhender comme des objets d'attention artistique. Le niveau de 3^e s'inscrit dans le prolongement et l'approfondissement de ce travail sur l'image.

L'objectif est de renforcer la compréhension de la différence entre l'image relevant de la communication visuelle et l'image comme produit d'une activité artistique. En classe, un travail sur l'image est à même de faire saisir aux élèves la question posée par le statut artistique des œuvres, de même que les stratégies de dépassement et d'appropriation d'images de communication par une activité artistique.

5. Architecture

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

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

Le but est de sensibiliser les élèves au fait architectural. Savoir regarder la ville, l'édifice, le « construit », en comprendre les enjeux, en mesurer l'intérêt concerne l'ensemble des élèves. Pour cette dernière année du collège, la visée doit rester simple et réalisable. Les objectifs sont, à travers la pratique, de faire observer et de faire acquérir les moyens de comprendre l'environnement architectural.

On aura recours à des outils d'analyse élaborés avec les élèves à partir de leurs propres productions plastiques et à des connaissances prises dans le champ artistique moderne et contemporain. Le professeur associera le lieu de vie des élèves et quelques grandes références architecturales pour faire travailler :

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

C. Acquisitions en fin de 3^e

Pendant l'année de 3^e, des connaissances et des compétences sont acquises par les élèves. Elles correspondent aux différents points énoncés dans le programme.

Il s'agit en particulier d'avoir acquis des connaissances sur :

- le corps à l'œuvre (mise en évidence des procédés de production de l'œuvre, des traces et marques dues aux gestes, aux postures) ;
- l'espace de l'œuvre (présence matérielle ; modification de la relation entre l'œuvre et le spectateur introduite par les pratiques contemporaines) ;
- l'ensemble des opérations indiquées comme relevant des savoir-faire, que ce soit en dessin, en peinture, ou dans le travail en volume ;
- la fonction des espaces architecturaux et la notion d'intégration.

Il s'agit également d'être capable :

- d'entreprendre et de mener à bien un projet ;
- de mettre en œuvre différentes opérations relevant des savoir-faire indiqués dans le programme ;
- de situer une image par rapport à une œuvre et comprendre ce qui est en jeu à travers la reproduction des œuvres par l'image ;
- de procéder à une analyse plastique simple d'une image, d'une œuvre ;
- de distinguer communication visuelle et production artistique.

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

D. Évaluation

La classe de 3^e comportant un contrôle de fin de cursus sous la forme du brevet des collèges, les acquis doivent être régulièrement évalués et l'élève doit être en mesure de faire le bilan de ses connaissances

en arts plastiques. C'est pourquoi, à ce niveau de classe, l'évaluation doit articuler l'aspect sommatif et l'aspect formatif.

L'évaluation formative reste une préoccupation majeure de la discipline. L'enseignement des arts plastiques a pour objectif de développer une conscience de la liberté fondée sur le sens de la responsabilité, de permettre à l'élève d'apprendre librement et de manière autonome pour qu'il garde le goût du savoir et le plaisir de la fréquentation de l'art. L'évaluation formative s'inscrit dans ces visées. L'élève est capable de prendre conscience de ses apprentissages lorsqu'il a été sensibilisé à ce qu'il peut atteindre. Le professeur choisit la méthode pour communiquer les buts à atteindre en ce qui concerne les connaissances et les compétences. Au collège, ces connaissances restent toujours à un niveau simple, et néanmoins précis et juste, au regard des connaissances contemporaines. Le programme est à penser en termes de qualité et d'articulation des connaissances et non en termes de quantité et de juxtaposition.

On n'attend pas d'un élève de 3^e qu'il conduise un projet artistique au même niveau que le ferait un bachelier ou un étudiant en enseignement spécialisé. Cependant il est aussi capable de désirer, de réaliser et de conduire un projet, à son niveau, et avec des exigences de qualité. C'est l'évaluation formative qui offre à l'élève la possibilité d'être conscient de ce qu'il sait.

IV – Bilan du cursus du collège

À la fin du cursus du collège, un élève ayant suivi les quatre années en bénéficiant de l'enseignement obligatoire d'arts plastiques qui, de la 6^e à la 3^e, correspond à un volume de cent vingt heures doit avoir acquis des connaissances, des compétences, et développé des capacités. Elles ont été présentées avec chaque programme selon les niveaux de classe.

En plus des savoirs et des savoir-faire spécifiques à chaque niveau de classe, les acquis de l'élève en fin de collège concernent la pratique, la culture artistique et le vocabulaire.

1. La pratique

L'élève sait ce qu'est une démarche (entreprendre un projet, répondre à une question plastique que ou à une incitation, tenir compte de contraintes). Il sait choisir des matériaux, des instruments, des moyens pour mettre en œuvre et produire plastiquement. Il sait affirmer son expression personnelle, ses capacités d'invention, son point de vue, avoir recours à des références et les utiliser. Il connaît les opérations plastiques et techniques courantes (mettre en place, organiser, agrandir, réduire, mettre en perspective, assembler, associer, cadrer) et sait les utiliser à un niveau correspondant à son âge et à l'horaire d'enseignement. Il sait reconnaître les médiums les plus usuels, avoir recours à une technique mixte. Il est capable, d'une manière simple et précise, de parler de ce qu'il a produit, de commenter une œuvre, d'analyser les grandes caractéristiques d'une image.

2. La culture artistique

L'élève sait situer les grandes époques artistiques auxquelles il est souvent fait référence (Antiquité, Moyen Âge, Renaissance). Il sait faire la différence entre classicisme et baroque. Il sait situer l'art moderne et l'impressionnisme. Il sait faire la différence entre la figuration et l'abstraction et peut observer et nommer le degré de réalisme ou les écarts expressifs d'une représentation. Il connaît quelques œuvres importantes, quelques grands artistes dans le domaine des arts plastiques et sait les situer dans le temps.

Il sait reconnaître la spécificité de quelques systèmes de représentation de l'espace.

Il sait faire la différence entre une peinture et ses reproductions, entre une peinture, une gravure, un dessin, une photographie et leurs reproductions. Il sait ce qu'est une sculpture, une statue, un moulage, un modelage, un assemblage, un bas-relief. Il sait ce qu'est une installation, un travail in situ, un monument, un ensemble architectural.

3. Le vocabulaire

L'élève connaît et sait utiliser le vocabulaire propre au champ des arts plastiques : vocabulaire de la forme, de la couleur, de la matière, termes usuels de métier, termes courants de la composition et de l'organisation de l'espace ainsi que de la description des œuvres ».

12.21.6 Annexe 21.6. 1999, Documents d'accompagnement du programme de 3^e

Ministère de l'Éducation nationale de la recherche et de la technologie. Centre national de pédagogie, livret 4, 1999

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

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

Les développements qu'ils proposent ne prétendent pas imposer une doctrine ou des modèles à reproduire. Ils constituent un ensemble de propositions et de suggestions destinées essentiellement à aider les professeurs dans l'élaboration ou la conduite de leur cours.

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

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

I – Le projet de l'élève

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

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

« La notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser. »

La démarche de l'élève commence avec le désir d'action et l'envie de réaliser. Cette intention de l'élève, qui se fixe à lui-même un but, va nécessairement lui poser des questions matérielles, temporelles, spatiales. C'est ainsi que l'élève apprendra à conduire une démarche.

Mais la démarche de projet commence aussi dès lors que, à partir d'une situation d'enseignement à champ ouvert, l'élève a la possibilité de prendre des initiatives concernant le choix de la question qui lui est soumise, le choix du matériel, des supports, des médiums, de tout ce qui lui permet de réaliser.

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

Le premier concerne le choix de la question. L'enseignant donne comme proposition « paysage contrasté ». L'élève s'intéresse aux deux termes de cette proposition. « Contrasté » l'amène à réfléchir sur une opposition de deux choses mais ne dit pas pour autant ce qui sera choisi comme élément, comme qualité ou caractère à opposer à son contraire, ni ne précise ce qui en sera l'objet. « Paysage » laisse un champ ouvert à la notion de genre. De plus, l'élève garde la liberté des questions ouvertes par l'articulation nécessaire de ces deux termes, articulation qui fonde la proposition.

Le second exemple indique des initiatives liées aux choix de matériel. Un élève qui a souvent choisi comme supports de son travail des petits formats peut manifester son intention de peindre sur un grand format. Un groupe d'élèves s'intéresse à un espace particulier de la classe ou du collège et fait part de son intention de produire un travail en relation au lieu donné. Un élève travaillant sur un format imposé va

en modifier les bords, ou demander de travailler sur un support de texture ou de couleur différentes. Par tous ces actes, l'élève manifeste, même de façon modeste, ses choix et ses initiatives.

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

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

Il convient de ne pas décourager l'élève :

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

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

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

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

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

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

« ...seul ou associé à d'autres... »

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

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

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

Le projet de l'élève est à distinguer du projet tel qu'il est développé dans certaines pédagogies de projet. Il n'est pas question d'apprendre à organiser des projets, ni d'en proposer ou d'en imposer les modalités de conduite. Un projet est chaque fois différent. Il n'est pas programmable. Les opérations ne sont pas prévues à l'avance. Elles découlent de la pratique de l'élève – qui se donne les moyens d'agir au fur et à mesure de cette pratique et de ce qu'il rencontre tant comme obstacle que comme stimulation.

Ce qui s'apprend à travers ce type de projet est d'ordre comportemental : prendre des initiatives, des responsabilités, mener à bien la réalisation d'une idée ; savoir interroger l'action et son résultat au fur et à mesure de la démarche.

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

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

Le programme indique qu'on pourra consacrer à l'analyse d'œuvres un temps spécifique. Après une séance consacrée à l'analyse du *Déjeuner sur l'herbe* d'Édouard Manet (1862), des élèves peuvent manifester leur intention de travailler à partir des reproductions de cette œuvre, ou à partir de ce qu'ils ont appris (par exemple sur le « Salon des refusés », 1863), ou encore sur les relations entre les personnages et le fond. Les différentes situations de projet engagées par les élèves à partir de cette analyse d'œuvre peuvent être l'occasion pour toute la classe, au moment de la verbalisation, d'interroger les différents traitements de l'œuvre par d'autres artistes, comme Picasso, Louis Cane ou Alain Jacquet par exemple : Picasso, dessins d'après *Le Déjeuner sur l'herbe*, 1954 ; Louis Cane, *Déjeuner sur l'herbe IV*, 1983 ; Alain Jacquet, *Le Déjeuner sur l'herbe*, 1964 (impression photographique sur toile).

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

Cette situation d'enseignement implique que l'élève mène son travail sans qu'intervienne incessamment le professeur. La relation d'aide est apportée si l'élève la souhaite. Ceci n'est pas à confondre avec la verbalisation en fin de travail.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des supports de dimensions variées ont déjà été proposés aux élèves afin de rompre avec leur habitude de travailler toujours sur le même format et de les inciter à réfléchir au rôle du support en tant qu’espace littéral, dans une représentation figurative ou dans l’inscription de traces de gestes sur une surface. En classe de 3^e, chaque fois que cela est possible, le professeur fait travailler sur de très grands formats dépassant l’envergure des épaules ou la taille humaine. Cela permet de modifier les repères habituels et introduit des questions comme celle de la distance par rapport au support (proximité, éloignement, environnement), celle de la disposition dans l’espace ou encore celle de la relation au temps. L’utilisation en classe de très grands formats pose des problèmes matériels d’occupation de l’espace et nécessite souvent des mises en œuvre particulières : travail en petits groupes, expérience faite successivement par quelques élèves ou encore liée au projet pour d’autres. Les photos de Hans Namuth (1) montrant Jackson Pollock au travail avec sa toile au sol témoignent de l’implication de tout le corps de l’artiste : sa position debout, à l’intérieur même de l’espace du support, lui permet d’atteindre le centre de la toile, aussi bien que les bords, d’un même geste. On peut se référer également au chevalet pivotant utilisé par Willem De Kooning pour pouvoir faire tourner le tableau et peindre dans tous les sens. Cet artiste a souvent choisi des formats tels qu’il ne puisse les maîtriser tout à fait : « Si j’étends mes bras et me demande où sont mes doigts, c’est de tout l’espace dont j’ai besoin comme peintre ». La toile est un champ d’action et le peintre entretient avec elle des liens corporels. La mise en relation du format et du temps de travail est également intéressante pour les élèves. L’utilisation de très grands formats, le positionnement dans l’espace, les outils et les médiums mis à leur disposition, le temps imparti, tout cela engage les élèves à de nouvelles « postures » de travail. La posture, selon la définition proposée dans le glossaire du programme d’arts plastiques au lycée, désigne « un ensemble circonstanciel de dispositions du corps, de la sensibilité et de la pensée que mobilise et oriente une activité de production artistique envisagée cas par cas ». L’objectif est d’amener petit à petit l’élève à faire la différence entre des postures nouvelles pour lui et celles associées à l’écriture dans le cadre scolaire usuel (position assise, maîtrise de l’espace du support, motricité fine, application et soin), en lui faisant comprendre qu’aux modalités concrètes sont liées des attitudes mentales. L’implication du corps de l’artiste à travers gestes, outils, relation au support atteste une intention artistique et non pas l’évidente adéquation des moyens entre eux. Par exemple, un support de très grand format peut être investi avec un outil adapté ou inventé et des gestes de grande amplitude (la peinture effectuée au balai par Olivier Debré, *Coulée bleu clair du matin, trace jaune*, 1991, 376 x 915 cm) ou, à l’inverse, travaillé au stylo-bille avec un geste court, bref et répétitif (*The Road from the Earth to the Stars is not even*, de Jan Fabre (2), 1988, 700 x 1500 cm). L’engagement du corps par rapport au support de grand format permet d’aborder les questions de l’occupation de l’espace, l’espace littéral du support et aussi d’autres espaces désormais utilisés par les artistes pour l’élaboration de l’œuvre, comme par exemple la nature et les paysages sur lesquels intervient Richard Long qui, au cours de marches à travers des régions sauvages, ponctue sa randonnée de lignes ou de cercles de pierres prélevées sur le lieu même (*Ireland-Labyrinth*, 1971).

Une proposition de travail comme « Espace occupé » à partir d’un rouleau de 5 m de long sur 20 cm de large incite l’élève à centrer son attention sur l’importance des dimensions et des relations entre ces dimensions. La proposition interroge à la fois l’espace littéral du support et l’espace littéral de la classe dans laquelle il faut dérouler ce support, l’installer de façon à travailler. Les élèves peuvent voir dans ce

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

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

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

« Lisibilité du processus de production »

Des artistes du XXe siècle ont mis en jeu la question de la lisibilité du processus de production de l'œuvre, que ce soit dans son exhibition ou dans sa négation radicale. On peut envisager cette question selon différents points de vue, notamment les outils, le corps, le travail, les postures.

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

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

On peut faire travailler les élèves sur la relation du corps à la production artistique en leur faisant découvrir des quantités de gestes leur paraissant jusqu'alors étrangers à la création artistique : tresser, plier, nouer, lier, coudre... On peut se référer aux artistes liés au groupe Supports/Surfaces (4) qui ont remis en question les moyens picturaux traditionnels, par une diversité et une invention des techniques et des gestes qui leur sont appropriés. Par exemple, les rapports entre toile et châssis, envers et endroit – ou entre les couches déposées successivement – peuvent susciter des propositions comme « L'envers de la peinture » ou « Sens dessus-dessous ». Le professeur peut distribuer des fonds de cageots et des morceaux de tissus pour que les élèves élaborent une production répondant à l'incitation « Autant de vide que de plein ».

Comme négation de l'implication physique de l'artiste dans le processus de production, on peut se reporter par exemple aux *ready-made* de Marcel Duchamp, où l'objet est déjà fabriqué, et seulement choisi par l'artiste, ou aux œuvres de l'art minimal fabriquées industriellement d'après un projet conçu par

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

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

Les modes d'expression artistique que sont happenings et performances mettent en jeu des attitudes artistiques et une implication spécifique du corps liées à la théâtralisation, à l'utilisation de l'événement, de l'éphémère. Lorsque la réponse particulière d'un élève est de cet ordre, le professeur peut porter à la connaissance du groupe ces attitudes artistiques qui peuvent intégrer les gestes de la vie courante, relever de l'improvisation, du non-intentionnel – postures découvertes par l'élève et interrogées en arts plastiques. Le professeur situe historiquement, par des références en rapport avec le travail des élèves, ces modes artistiques qui se développent à partir du premier happening de 1952 (John Cage, *Untitled Event* au Black Mountain College) et du manifeste pour l'action contre l'œuvre d'Allan Kaprow en 1958. On peut se référer également à Saburo Murakami traversant une succession d'écrans de papier recouvert d'or et tendu sur châssis lors de la seconde exposition Gutaï (1956, Ohara Kaikan, Tokyo (5) ; au groupe Fluxus ; à la cérémonie de présentation des *Anthropométries* célébrée par Yves Klein.

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

4. Catalogue de l'exposition *Support-Surface* (4), musée d'Art moderne de la Ville de Paris, Arc 2, Paris, 1970. Catalogue de l'exposition *Les Années Supports/Surfaces* dans les collections du centre Georges-Pompidou/Galerie nationale du Jeu de Paume, en collaboration avec le Centre Georges-Pompidou/Musée national d'art moderne, Paris, 1998.

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

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

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

Après le travail effectué durant le cycle central sur la notion d'installation, les élèves peuvent appréhender comment le lieu fournit le champ de l'œuvre et sa matière même, ce qui conduit à la notion d'*in situ* telle que l'a définie Daniel Buren en 1985 : « La locution "travail in situ" [...] pourrait se traduire par la "transformation du lieu d'accueil" [...], cette transformation pouvant être faite pour ce lieu, contre ce lieu ou en osmose avec ce lieu [...]. Il y a donc toujours deux transformants à l'œuvre, l'outil sur le lieu et le lieu sur l'outil, qui exercent selon les cas une influence plus ou moins grande l'un sur l'autre. Le résultat

en est toujours la transformation du lieu par l'outil et l'accès au sens de ce dernier grâce à son usage dans et par le lieu en question. "In situ" veut dire enfin dans mon esprit qu'il y a un lien volontairement accepté entre le lieu d'accueil et le "travail" qui s'y fait, s'y présente, s'y expose » (6). On peut se référer au travail de Daniel Buren réalisé au CAPC de Bordeaux en montrant comment ce même lieu a été investi par différents artistes : Mario Merz, Richard Serra, Jean-Pierre Raynaud.

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

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

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

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

Les artistes ont cherché à créer d'autres rapports entre l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur, souvent en sollicitant la participation active de ce dernier : l'œuvre prend forme quand le spectateur agit (7). Le professeur peut demander aux élèves d'élaborer un projet dans lequel un parcours, un déplacement du spectateur est suscité ou dans lequel le spectateur a quelque chose à faire qui donne un sens au travail. Les artistes du XX^e siècle ont exploré des voies variées que l'enseignant peut mettre en relation avec les productions des élèves. Par exemple, les œuvres de Yaacov Agam n'offrent pas au regard les mêmes couleurs selon le sens de marche du spectateur (*Double Métamorphose III*, 1968-1969, MNAM, Paris). Jesus-Raphaël Soto, dès 1969, met en place des structures *pénétrables* constituées de lanières tombant du plafond que le spectateur est obligé de traverser, de pénétrer en raison de l'endroit où elles sont installées. Dans l'installation/ performance de Jochen Gerz, *Leben* (1974), réinstallée pour l'exposition *Hors Limites* au centre Georges-Pompidou en 1994, la circulation des visiteurs transforme l'œuvre en effaçant progressivement le mot « leben » inscrit au sol à la craie au fur et à mesure que le temps de l'exposition s'écoule, et de plus en plus à l'endroit du passage le plus fréquemment utilisé, ce qui crée un triangle vide d'inscriptions rappelant le point de fuite de la perspective. Une installation comme, par exemple, *Around the Corner* de Bruce Naumann implique une dimension temporelle de l'espace pour le spectateur.

En créant un événement ou en disposant un environnement, l'artiste peut projeter le spectateur dans une expérience vécue où la conscience de son propre corps dans sa relation à l'espace environnant prime sur le reste. Le spectateur joue un rôle en tant qu'élément de composition des œuvres : il est amené par l'artiste à participer, à adopter une position de performance. Par exemple, le visiteur du musée national d'Art moderne à Paris pénétrant à l'intérieur de l'installation de Joseph Beuys, *Plight* (1985), est confronté à une expérience physique déroutante : l'environnement se transforme en cocon où les sons sont assourdis par le feutre qui recouvre les murs ; la température est mesurée avec un thermomètre qui

souligne la qualité de la chaleur s'élevant avec le flux des visiteurs. De même, on peut citer les installations de James Turrell jouant sur la perte des repères dans la perception de l'espace, en relation avec la lumière. Le professeur établit des liens entre ces œuvres contemporaines et des œuvres du passé, comme les coupes peintes par le Corrège – « une des premières manifestations, singulièrement précoce et décidée, d'un art où paraîtront se défaire les mesures du cube perspectif, de l'espace tectonique orthogonal et clos du Quattrocento »(8), ou comme l'art baroque en général – dont les réalisations les plus réussies, les intérieurs d'église, font apparaître et introduisent dans l'art « un sentiment tout nouveau de l'espace, *tendu vers l'infini* [en italique dans le texte] : la forme se dissout, pour laisser la place au pittoresque dans son acception la plus haute, c'est-à-dire à la magie de la lumière » (9).

7. Eco Umberto, *L'Œuvre ouverte*.

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

9. Wölfflin Heinrich, *Renaissance et baroque* (p. 151), Benno Schwabe et Cie, Bâle, 1961 (première publication en 1888).

III – Savoir-faire, gestes, opérations techniques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Réaliser un croquis** : cela relève d'une intention différente. Le croquis est une esquisse rapide, prise sur le vif en quelques coups de crayon ou de pinceau. Le dessin fonctionne alors comme instrument de l'observation, noté, relevé devant le motif. Il est la matérialisation d'une perception ou d'une impression. S'il a besoin de faire percevoir ce que serait son projet de construction, l'élève peut choisir d'en esquisser les formes et d'en schématiser le fonctionnement. Par la réalisation sur place d'un croquis d'architecture, on rend compte des formes, de leur organisation, des matériaux et de quelques détails significatifs. Un schéma en donnera une vision réduite à des éléments graphiques ou plastiques qui visualisent la distribution générale des formes ainsi que les circulations.

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

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

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

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

Tout au long de sa formation, l'élève développe des capacités à représenter et à figurer. Il apprend à en choisir les modalités en fonction de ses intentions, sachant qu'en la matière il n'existe pas de modèle qui prévale.

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

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

On ne saurait cependant limiter la modulation du trait à ces seules destinations. Dans l'œuvre de Cy Twombly, et notamment dans la série comprenant *Untitled (Triumph of Galatea)*, 1961, c'est au plaisir du geste et de la matière qu'elle renvoie, alors que, dans les dessins de Willem De Kooning (*Two Women IV*, 1952), l'affermissement du trait participe de l'émergence de la figure et du soulignement de ses caractéristiques. La question de la modulation des valeurs est fondamentale en photographie. Par le choix de références issues de traitements particuliers au développement, on fait découvrir la richesse du jeu sur ses limites (contrastes minimaux ou maximaux), des autoportraits de Roman Opalka aux portraits de Jochen Gerz.

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

Éléments bibliographiques

- DAMISCH Hubert, *Traité du trait*, éditions de la Réunion des Musées Nationaux, Paris, 1995.
- MONNIER Geneviève, *Histoire d'un art : le dessin*, Skira, Genève, 1979.
- ROSAND David, *La Trace de l'artiste : Léonard et Titien*, coll. « Art et artistes », Gallimard, Paris, 1993.
- *Au fil du trait, de Matisse à Basquiat*, œuvres sur papier du centre Georges-Pompidou, musée national d'Art moderne, centre Georges-Pompidou/ Carré d'art de Nîmes, 1998.t

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Réserver** : la réserve, terme de gravure, est une plage de support non colorée ou non recouverte d'encre dans les dessins à l'aquarelle et au lavis d'encre. Elle correspond aux parties claires de la composition, les zones de lumière la plus intense.

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

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

Parmi les artistes contemporains, trois peintres affirment singulièrement la valeur de la réserve qui, cette fois, correspond à des surfaces non peintes, des plages non investies du support : Sam Francis pour faire éclater ce qu'il nomme « la forme ouverte » en repoussant la couleur à la périphérie de la toile, Simon Hantaï dans ses productions obtenues par pliage comme dans les *Études* pour Pierre Reverdy (1968-1969) et Gérard Traquandi dans ses grandes toiles comme *Territoire* (1986) où il « fait des découpages ».

- **Brosser à larges touches** : cela relève à la fois de l'application de la couleur sur le support et de l'implication du corps dans la relation à la matière et au support. Quand Jacopo Robusti, dit Le Tintoret, peint les panneaux de la Scuola San Rocco de Venise, on qualifie sa technique de « peinture au balai ». Plus près de nous, l'affirmation du geste qui fait vibrer la tache de couleur et la relation geste-dimensions

de la surface se manifesteront par la présence lisible d'amples coups de brosse comme dans les œuvres de Joan Mitchell ou de

Franz Kline. Dans ces dernières, la touche est à la fois moyen et sujet d'une pratique plus radicale.

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

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

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

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

• **Rehausser** : c'est donner plus de relief en soulignant ou en accentuant certains éléments. Comme « cerner », cette action, plus couramment pratiquée en dessin (on rehausse un dessin de quelques touches de gouache), fait partie des opérations qui relèvent de la peinture et dont les artistes vénitiens ont largement fait usage. Pour accentuer l'impact de la lumière sur la chaise de couleur orange figurant au premier plan de *L'Intérieur blanc* (1932) et suggérer le caractère cylindrique du bois, Pierre Bonnard ajoute un rehaut de peinture blanche.

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

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

Éléments bibliographiques

– BOURGOING Catherine (de), *Les Mots du peintre*, coll. « Paris-Musées », Actes Sud, 1996.

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

– *Une œuvre de Pierre Soulages*, ouvrage collectif, coll. « Iconotexte », éditions Muntaner, Marseille, 1998.

– *Dictionnaire de la peinture*, sous la direction de Michel Laclotte et Jean-Pierre Cuzin, Larousse-Bordas, Paris, 1996 (2 tomes).

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

Emboîtement, évidemment, liaison, juxtaposition et assemblage constituent un ensemble d'opérations auxquelles ont recours les sculpteurs depuis le début du XXe siècle en complément de celles, traditionnelles, de la taille, du façonnage et du modelage.

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

Pour dégager les différents types de relations entre peinture et sculpture, on pourra rapprocher des œuvres sculptées de Georges Vantongerloo (par exemple *Interrelation de volumes*, 1919, ou *Construction de relations de volumes*, 1921) des maquettes réalisées par Théo Van Doesburg (*Maquette*

d'un monument à *Leeuwarden*, 1919) ou de celle d'une maison particulière datant de 1923 réalisée en association avec Cornelis Van Eesteren.

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

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

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

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

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

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

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

Éléments bibliographiques

– GOLDBERG Itzhak, MONNIN Françoise, *La Sculpture moderne au musée national d'Art moderne*, éditions du centre Georges-Pompidou/Scala, Paris, 1995.

– *Les Métamorphoses de la sculpture contemporaine*, coll. « Actualité des arts plastiques », n° 53, CNDP, Paris, 1981.

– *Le Bauhaus (1919-1933), une école, des enseignements*, coll. « Actualité des arts plastiques », n° 65, CNDP, Paris, 1985.

– *De Stijl, un mouvement hollandais de peinture et d'architecture*, coll. « Actualité des arts plastiques », n° 60, CNDP, Paris, 1982.

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

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

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

La deuxième piste est celle de l'intervention de la couleur. La sculpture polychrome constitue un fait historique qui acquiert une nouvelle dimension dans l'art moderne et contemporain. La symbolique religieuse ou sacrée attachée à cette pratique antique et médiévale s'enrichit de l'expérience de la

peinture. Ainsi les sculptures-reliefs de Franck Stella apparaissent-elles comme des peintures tridimensionnelles. Quant à Bertrand Lavier (*Gabriel Gaveau*, 1981), par le recouvrement brossé à large touche de leur surface qui en change la perception, il confère à l'objet qui sert de support une nouvelle dimension, celle à la fois d'une peinture et d'une sculpture.

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

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

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

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

IV – Analyse d'œuvres

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

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

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

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

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

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

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

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

Une analyse peut prendre des formes différentes :

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

Cette analyse a pour vocation de faire comprendre aux élèves qu'une œuvre peut donner lieu à des interprétations multiples et que son approche n'est pas spontanée. On choisira ici de préférence des œuvres clefs du point de vue des arts plastiques : *Le Déjeuner sur l'herbe* (1862) de Manet, *Les Femmes d'Alger* (1907) de Picasso par exemple seront analysées en fonction de leur statut, de leurs conditions d'exposition, de la référence de leurs emprunts, des innovations formelles qu'elles présentent. L'enseignant construira les apports nécessaires de connaissances précises et scientifiquement vérifiées et ne les développera qu'en fonction des questions des élèves.

Les questions porteront par exemple sur :

- le statut des œuvres : œuvre publique destinée au Salon de 1863 pour Manet, œuvre privée et expérimentale pour Picasso ;
- leur condition d'exposition : Salon des refusés pour l'une, absence totale d'exposition pour l'autre puis achat par Jacques Doucet, collectionneur privé ;
- les références : Raphaël, Courbet, Chardin pour Manet ; Cézanne, Michel Ange, les sculptures ibériques pour Picasso ;
- leur inscription primordiale dans l'histoire de la modernité. L'analyse d'œuvres a aussi comme objectif non seulement de donner aux élèves une chronologie stricte des œuvres, mais encore de les aider à se constituer quelques repères. Il pourra être intéressant d'effectuer différents modes de rapprochements qui peuvent être :
 - d'ordre généalogique : *Les Grandes Baigneuses* (1898-1905) de Cézanne, *Les Demoiselles d'Avignon* (1907) de Picasso ;
 - d'ordre référentiel : *Le Balcon* (1968) de Manet et les *Mayas au balcon* (environ 1814) de Goya, *Olympia* (1863) de Manet et la *Vénus d'Urbain* du Titien ;
 - d'ordre formel : Raphaël, *Mise au tombeau* (1507), Caravage, *Mise au tombeau* (1602-1604), Jacques Louis David, *La Mort de Marat* (1793), ou encore les *Nymphéas* de Monet (1904-1908) et *Autumn Rhythm* (1950) de Jackson Pollock ;
 - de l'ordre du dispositif : les séries des *Cathédrales de Rouen* (1895) de Monet, la suite des variations sur le pommier, *Pommier en fleur* (1912) de Mondrian, les suites de visages dont fait partie *Méditations* (1930) de Jawlensky.

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

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

- du socle (Donatello, *Judith et Holopherne*, 1455-1460 ; Benvenuto Cellini, *Persée*, 1545-1554 ; Auguste Rodin, *Les Bourgeois de Calais*, 1884 ; Constantin Brancusi, *La Naissance du monde*, environ 1920 ; Pietro Manzoni, *Socle magique*, 1962 ; Barry Flanagan, *À Nose in Repose*, 1977-1979) ;
- de la couleur (Giotto, *Le Jugement dernier*, chapelle Scrovegni, 1303-1305 ; Uccello, *La Bataille de San Romano*, panneau de Londres, 1456 environ ; Poussin, *La Récolte de la manne*, 1638 ; Rubens, *La Chasse au lion*, 1621 ; Delacroix, *Les Femmes d'Alger*, 1834 ; Georges Seurat, *Un dimanche après-midi à l'île de la Grande Jatte*, 1886) ;
- de la façade dans l'architecture.

« Le professeur doit faire comprendre à l'élève que l'œuvre ne peut se réduire à l'image de l'œuvre. »

La prise de conscience de l'écart entre l'image de l'œuvre et l'œuvre elle-même passe prioritairement par le contact direct avec les œuvres ; ceci ne peut être effectif que dans le cadre d'une visite d'exposition ou de musée.

En effet, la reproduction de l'œuvre ne peut suffire pour en appréhender la complexité, même si le repérage de quelques indices sur le document photographique permet parfois d'en identifier quelques constituants matériels.

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

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

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

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

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

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

S'agissant de la sculpture de Robert Rauschenberg, *Wing Swing Glut* (1988, 44,5x165 117 cm), angle formé d'un fragment d'aile d'avion sur lequel est fixé un élément de volet en métal, on pourra tout autant l'appréhender du point de vue de ses composantes formelles et, ici, de leur caractère à la fois hétérogène et cohérent – en tant qu'objets ou fragments posés au sol, en relation avec les *combine paintings* du même auteur, et comme partie de l'œuvre sculptée de Rauschenberg, en tant que forme de la sculpture contemporaine et en tant qu'inscription artistique dans une réflexion sur l'époque.

Il faut surtout exclure les méthodes unifiantes qui tendent indifféremment à soumettre les œuvres aux mêmes procédures d'interprétation sans que l'on en voie spécifiquement la finalité. Rappelons qu'une œuvre d'art ne vaut pas tant par ce qui la rapproche d'autres œuvres que par ce qui la singularise, y compris dans le mode d'approche qu'elle induit. C'est ainsi que, si l'observation des constructions en perspective conduit au repérage de codes, elle intéresse aussi leur utilisation, y compris dans les écarts et les libertés que l'artiste prend par rapport à cette norme. On sait comment la disproportion des figures dans la *Trinité* (1426) de Masaccio leur donne un caractère à la fois symbolique et expressif. On se gardera des simplifications formelles. Concernant par exemple l'impressionnisme, il sera plus intéressant de montrer les qualités de matière dans les *Cathédrales de Rouen* (1892-1904) de Claude Monet, plutôt que d'y voir une simple application du « dogme » optique de l'impressionnisme. Signalons que, si l'étude de la construction en perspective est pertinente à propos d'une œuvre d'Uccello ou de Masaccio, elle est nettement moins opérante à propos d'une œuvre du XIXe qui en respecterait le code, dans la mesure où ce système n'a plus alors de portée symbolique et artistique majeure.

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

V – L'image

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

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

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

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

construction de leur personnalité. Il s'agira en conséquence de leur apporter les connaissances et les outils d'analyse susceptibles de développer leur sens critique et d'exercer leurs capacités de jugement.

Dans la continuité des contenus abordés au cycle central, il sera aisé de montrer que les images que véhiculent les médias, quand elles ont pour objet de plaire, de mobiliser et de convaincre, puisent souvent dans un répertoire de valeurs esthétiques, susceptibles de répondre à la diversité des goûts du public. Ainsi arrive-t-il, pour satisfaire un goût, que la valeur iconique de telle œuvre (*L'Angelus* de Millet sur un cadran de pendule de cuisine), les inventions formelles de tel mouvement (une facture « futuriste » sur une affiche de propagande mussolinienne) soient instrumentalisées dans une rhétorique visuelle, une stylistique qui alimente ce répertoire. Sans nier l'intérêt sociologique de ces images qui marquent de leur impact notre univers culturel, il s'agira de faire comprendre qu'elles s'éloignent fondamentalement de la démarche artistique qui les a générées.

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

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

Pour mettre en perspective cette partie du programme, on se reportera aux propos de Matisse. Celui-ci différencie radicalement ce qu'il appelle le « signe », dans le contexte artistique de sa pratique picturale, de l'utilisation de signes visuels à des fins strictement communicatives. Il déclare au père Couturier en 1950 : « Les artistes sont faits pour traduire les événements de leur temps, mais ils le font avec des signes qui ne sont pas lisibles pour tous » (10). Un signe pour Matisse est en effet une invention relative à l'élaboration de chaque œuvre. Pour lui, il est impossible de déterminer à l'avance la création d'un signe car il naît d'un « besoin de l'endroit » (11). Il est sans valeur ni action en dehors de cette œuvre. En ce sens, la compréhension d'une œuvre ne se limite pas à son décodage, même si l'image de cette œuvre a conquis un statut d'évidence culturelle.

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

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

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

11. *Ibid.*, page 248.

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

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

La question qu'il s'agit maintenant d'approfondir recouvre très directement celle de l'artistique et invite à fixer les prémices d'une réflexion esthétique. Elle permet de travailler, entre autres perspectives, l'émancipation nouvelle des expressions artistiques vis-à-vis des finalités esthétiques qu'a instaurées la

modernité. Écart amplifié par l'invention de la photographie et qui n'a eu de cesse de s'agrandir avec le processus d'industrialisation et de commercialisation des images.

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

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

On pourra se référer à Marcel Duchamp (*Apolinère enameled*, 1916-1917), Stuart Davis (*Odol*, 1924), Tom Wesselmann (*Nature morte n° 33*, 1963), Mimmo Rotella (*Fiasque de vin*, 1963), Martial Raysse (*Peinture haute tension*, 1964), et plus généralement au pop art, au nouveau réalisme, à la nouvelle figuration et à la figuration libre, mais aussi à des artistes comme Jeff Koons, Cindy Sherman, Sophie Calle, Bernd et Hilla Becher, Pierre & Gilles, etc.

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

VI – Architecture

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

On peut éventuellement commencer à interroger la relation du « naturel » au « culturel » et celle du « naturel » au « bâti ». Par exemple, ce questionnement peut permettre aux élèves de comprendre la distinction entre un environnement bâti avec des matériaux locaux et reprenant les modèles d'architecture vernaculaire et leurs copies telles qu'on les rencontre dans un environnement **artificiel** comme celui du lotissement. L'environnement **bâti** peut être compris comme un environnement qui a été façonné par l'homme et qui se distingue du naturel par la présence de constructions servant à loger des hommes, des animaux ou des choses. Bâti, par rapport à construit, est plus lié au faire, comme en témoigne l'expression « bâtisseur de cathédrales ». Construit, par rapport à bâti, renvoie à la mise en forme d'une production dont le plan aura pu être réalisé par une personne différente. L'environnement bâti offre une multiplicité d'approches selon que l'on considère sa fonction (public ou privé, collectif ou individuel...), sa réalisation (homogène ou composite, structure ou enveloppe, opaque ou transparent...) ou sa relation au lieu (élément unique ou ensemble, dispersé ou concentré...).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Exemples de questions :

- la question de la résistance : en ne fournissant que des matériaux légers (feuilles de papier...) proposer « Pont », avec une obligation en fin de production : poser un poids sans que l'objet produit ne s'effondre ;
- la question du porte-à-faux : parmi les grandes références architecturales susceptibles d'être confrontées aux productions, on pourra choisir *la Maison de la cascade* en Pennsylvanie, 1936- 1937, de Frank Lloyd Wright.

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

Exemples de situations :

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

La réalisation peut faire appel à des matériaux trouvés sur place. On peut demander à un groupe d'élèves, par exemple, de réaménager l'espace de la classe, en vue d'un bouleversement temporaire de sa fonction, en n'utilisant que les tables et les chaises (avec comme références possibles les installations

de Tadashi Kawamata et pour l'architecture les jeux de volumes emboîtés de Franck O. Gehry du musée Guggenheim de Bilbao, 1991-1997). On peut aussi solliciter de perturber la circulation dans un lieu avec seulement une bobine de ficelle, ou encore de révéler un espace quotidien sous un jour différent en n'utilisant que du carton et de la peinture, ou bien de transformer la portée symbolique d'un lieu avec une boîte de craie. Dans un espace choisi de l'établissement, on peut encore organiser une installation de travaux exclusivement réalisés pour le lieu et dans le but de le révéler.

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

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

VII – Évaluation

A. Acquisitions de fin de 3^e

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

Le terme de « connaissances » mérite d'être interrogé au-delà de son acception la plus courante : ce que l'on sait pour l'avoir appris. Dans le domaine de l'éducation, on entend par connaissances les produits d'apprentissages humains différents des conditionnements, des habitudes ou des motivations. Concernant les connaissances, les auteurs établissent le plus souvent deux catégories. « La première correspond aux savoir-faire, apparentés aux habiletés, dont le trait distinctif est de relier des savoirs portant sur le réel à des actions, externes ou internes. On les nomme parfois aussi [...] des connaissances procédurales, et on les oppose alors à l'autre catégorie, celle des connaissances dites déclaratives » (Le Ny, 1994). Les connaissances procédurales, savoir-faire, « existent "afin de" réaliser tel ou tel but », par exemple, en arts plastiques, organiser un espace, « alors que les connaissances déclaratives se forment "à propos" de tel ou tel objet ou domaine » (Le Ny, 1994).

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

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

« Il s'agit en particulier d'avoir acquis des connaissances sur... » « Il s'agit également d'être capable de... »

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

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

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

Par exemple, devant une œuvre comme *Femme, oiseau et étoile* de Miró (1970), un élève de 3^e devrait être capable de nommer et de qualifier les couleurs (jaune, rouge, vert, bleu violacé, jaune orangé ; vive, pure, terne) ; de distinguer les surfaces peintes en aplats de celles où les traces de pinceaux modulent la couleur ; de signaler la gestualité perceptible dans le traitement du fond par les blancs et de noter les quelques coulures de peinture rouge ; de faire des observations sur les formes rondes ou rectangulaires, sur l'opposition entre les dimensions des différentes surfaces, de parler des différences entre traits et contours et d'analyser l'espace de cette toile (relations entre la forme et le fond, rapports aux bords, occupation). Par la précision des mots et l'emploi des termes pertinents, ce qui est visé est la qualité attentive de l'observation. Celle-ci permet d'entrer dans une compréhension du travail de l'artiste et de sa démarche plutôt que d'avoir recours à des interprétations exclusivement subjectives ou par trop générales auxquelles incite l'ignorance.

B. Évaluation

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

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

Place et rôle de l'évaluation pour les arts plastiques

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

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

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

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

Même simplement conduite et avec des moyens les plus légers possible, l'évaluation peut être menée avec sérieux. L'enseignant ayant le plus souvent en arts plastiques entre seize et vingt classes – c'est-à-dire toujours plus de cinq cents élèves – a recours à des modes d'évaluation qui peuvent varier selon les classes et selon ce qui est évalué, mais qui restent toujours simples et réalistes. Ce qui détermine la pratique des élèves est la situation inventée et construite par l'enseignant. L'évaluation en est un élément : elle éclaire les différentes démarches des élèves et leur permet de donner du sens à ce qu'ils ont produit.

Pratique artistique et évaluation

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

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

Les moyens de la verbalisation

Regrouper les travaux de telle manière que l'ensemble des élèves puisse en avoir une vue complète nécessite un minimum d'espace où afficher les productions planes et présenter les productions en volume. Pour pouvoir parler avec une concentration suffisante, les élèves doivent être eux-mêmes regroupés, correctement installés, suffisamment loin des travaux pour les voir dans leur ensemble, suffisamment près pour en voir tous les éléments. Le travail oral mobilise toute l'attention et il ne peut s'effectuer pendant le rangement du matériel ou de la salle. Pour être féconde, une verbalisation n'a pas nécessairement à être longue en durée. Une verbalisation brève à laquelle participe la classe apporte plus qu'une discussion qui s'éternise avec quelques élèves seulement. L'objectif de ce moment de travail est de faire émerger à la conscience ce qui faisait question par rapport aux arts plastiques, de le faire nommer : permettre de comprendre que la production n'était pas vaine au regard des arts plastiques, qu'elle s'inscrit dans le champ artistique et qu'elle construit du sens. L'enseignant encourage les prises de parole et aide à préciser le mot, l'idée – lorsque cela s'avère nécessaire – en relançant les questions ; il veille à la dynamique des échanges et fait circuler la parole en suscitant l'approfondissement des questions. Il introduit les termes spécifiques utiles. L'utilisation d'un magnétophone portable s'avère souvent précieuse : elle permet aux élèves de s'approprier par une nouvelle écoute ce qui a été énoncé et à l'enseignant d'apprécier tous les aspects de la verbalisation qui ont pu lui échapper dans le vif de l'opération.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

« L'évaluation doit articuler l'aspect sommatif et l'aspect formatif. »

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

attendu par l'enseignant, c'est-à-dire ce qu'il a lui-même repéré comme éléments correspondant à sa demande.

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

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

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

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

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

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

L'évaluation des productions

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

Une production d'élève n'est pas une œuvre d'art inscrite dans un marché, pour lequel il existe des cotes. La production artistique dans le cadre du collège – même si elle résulte de la large place faite à l'expression individuelle – s'inscrit par rapport à un apprentissage, par rapport à un enseignement. Si elle est effectivement produite par l'élève, elle n'est pourtant pas uniquement le résultat d'une volonté de travail identique à celle de l'artiste. L'évaluation d'une production d'élève est à penser en relation avec les conditions dans lesquelles elle a été faite. Ce n'est donc pas l'objet produit qui peut être évalué en tant que tel et uniquement pour lui-même, mais c'est l'ensemble des rapports qui le lient à un certain nombre

d'objets d'apprentissage d'une part et aux conditions de sa production d'autre part. Par exemple, pour évaluer le produit résultant d'un projet d'élève, qu'il s'agisse d'une pièce en volume ou d'une toile, il est nécessaire de relier le résultat au projet (intentions et processus), à la mise en œuvre (durée, moyens), mais aussi à ce qui fait tout au long de la classe de 3^e l'objet d'apprentissages comme la mise en œuvre d'opérations relevant de savoir-faire indiqués dans les programmes, et les connaissances qui sont mises en jeu (relation à l'espace, mise en évidence – ou élision volontaire – des procédés de production...). En s'appuyant sur les différents apprentissages à faire, l'évaluation évite l'écueil d'un jugement arbitraire lié uniquement à l'apparence, sans toutefois exclure le rôle de l'apparence.

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

La question de la notation

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

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

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

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

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

Pour le brevet, la note est communiquée sur 20. Associée à la note d'éducation musicale, elle entre dans le total qui est établi pour conclure à l'obtention ou non du brevet. La note attribuée pour le brevet en arts plastiques est la traduction d'un contrôle effectué sur les différents axes proposés par le programme. Ce contrôle peut être fait tout au long de l'année avec un système d'accumulation de points par exemple,

comme il peut être fait d'une manière ponctuelle à chaque trimestre à partir des productions des élèves et de bilans de connaissances, ou encore en fin d'année sous la forme d'une épreuve commune. Dans ce dernier cas, la note obtenue doit être pondérée par l'ensemble des appréciations de l'année. Quoiqu'il en soit, il est souhaitable d'utiliser l'échelle de notes avec souplesse et dans son ensemble : il est peu probable, si l'on évalue les connaissances et les compétences acquises, que toute une classe ait une note inférieure à 7 (cela signifierait que l'enseignant n'a pas su définir les acquisitions possibles) et qu'aucun élève n'atteigne aux meilleures notes, de 16 à 20 (cela signifierait que l'échelle d'évaluation n'est pas pertinente par rapport aux apprentissages visés).

La question de l'écrit

L'enseignement des arts plastiques passe par la pratique. La pratique ne peut pas être assimilée à un écrit. Il n'est pas souhaitable de faire mettre par écrit tout ce qui est fait en arts plastiques, comme on le ferait dans une autre discipline. Néanmoins, le recours à de l'écrit pour permettre d'approfondir et de formaliser une question peut être pertinent et efficace. Toutefois, faire écrire en arts plastiques n'est pas pratiquer.

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

Éléments bibliographiques

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

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

VIII – La salle d'arts plastiques (13)

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

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

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

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

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

A. Salle d'arts plastiques

Surface : 80 à 85m².

Destination

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

Réservée aux arts plastiques, elle permet des interventions au tableau, des projections de documents (images fixes et animées) et de multiples activités pour lesquelles les élèves adoptent, individuellement, en groupe ou collectivement, successivement ou simultanément, plusieurs modes d'expression sur différents types et formats de support. Les activités pratiquées touchent une très grande variété de gestes et d'opérations, travail en plan et en volume, photographie, vidéo, infographie, travaux engageant le corps debout, travaux écrits...

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

Localisation - Liaisons - Accès préférentiels

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

Organisation - Qualité

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

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

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

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

Équipements

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

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

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

Tableau.

Écran et projecteur de diapositives.

Sur tous les murs, panneaux pour l'affichage et pour le travail de grand format qui pourront, en fonction des surfaces disponibles, être complétés par quelques panneaux mobiles.

Étagères et meubles de rangement, notamment pour stocker le fonds documentaire de la classe.

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

Prises électriques.

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

Prise téléphone et équipement informatique multimédia dont appareil photographique numérique.

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

B. Dépôt

Surface : 15 à 20m²

Destination

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

Localisation

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

Organisation - Qualité

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

Équipements

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

Prises électriques.

C. Documentation

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

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

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

12.22 Annexe 22. Parcours professionnels des auteurs

12.22.1 Marie Jeanne Brondeau Four

Née en 1944

1962-1965 : Etudes supérieures à l'Ecole des Beaux arts de Bordeaux

1987 : CAPES d'arts plastiques

1994 : Agrégation d'arts plastiques

Fonctions à l'Éducation nationale

1967-2004

Professeure de *dessin et arts plastiques* puis d'*arts plastiques*

1984-2004

Enseignante associée à temps partiel puis à plein temps (1993) à l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP), *Département de didactiques des disciplines. Groupe de recherche en didactique des arts plastiques*

1991-2004

Responsable des recherches en didactique des arts plastiques, *unité Didactiques de l'Education physique et sportive et des Enseignements artistiques*, INRP

Responsabilités professionnelles

Membres de Commissions et jurys

1990-1993

CAPES interne d'arts plastiques

1990

Commission ministérielle d'élaboration du cahier des charges des ateliers de pratiques artistiques

1997

Commission de réflexion didactique sur l'enseignement des arts plastiques dans les SEGPA – DESCO

1997-1998

Groupe technique disciplinaire (GTD) *arts plastique du Comité national des programmes (CNP)* (élaboration des programmes de troisième)

Formations académiques et universitaires

1987-1997

Formatrice CPR puis IUFM, Académies de Paris

1996-1997

Formatrice IUFM, Académies de Créteil

1989-1998

Responsable de stages de formation continue des enseignants d'arts plastiques (MAFPEN des Académies de Paris, Créteil, Nancy, Versailles)

1993-1995

Séminaire du DEA de didactiques des disciplines, Université de Paris 7

Formations à l'échelon national

1994-1997

Stage National de didactique des coordinateurs des collèges disciplinaires et responsables académiques, Paris

Formations auprès de divers organismes de l'enseignement privé

- UNAPEC FORMIRIS, Paris :

1990-1992

Stage de formation des formateurs de l'enseignement privé en didactique des arts plastiques

- UNAPEC/ACES Lorraine, Nancy :
2000-2004
Stage de formation des formateurs de l'enseignement privé en didactique des arts plastiques
- UCO IALH Angers :
2000-2001
Formation initiale, module *Didactique des Arts plastiques*, licence d'arts plastiques
2003-2004
Formation initiale, module *Didactique des Arts plastiques*, DEUG arts plastiques
- UCO CEREDIA Angers :
1993-2009
Préparation à l'épreuve de didactique du CAER PC d'arts plastiques
1995-1996
Stage de formation continue des enseignants *Didactique des arts plastiques*
- UCO IFUCOME Angers :
2001-2006
Pilotage de la formation *Préparation à l'EQP*
2002-2003
 - Formation continue des professeurs du second degré *L'option facultative au baccalauréat*
 - Stage des chefs d'établissement de l'enseignement privé *Conditions d'acquisition d'une culture artistique à l'école*
- 2002-2004
Préparation à l'épreuve de didactique du CAER PA (agrégation interne)
- 2005-2008
Production et conduite de divers programmes de formation continue des enseignants

Travaux de recherche en didactique des arts plastiques INRP

1985-1990 : Recherches en équipe

Tendances de recherches en arts plastiques

Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de troisième. Pratiques et effets

Recherches dirigées en propre

1991-1994

Connaissances en Arts plastiques ; bilan du premier cycle d'enseignement général

1994-1996

Terminologie des Arts plastiques dans l'enseignement général du second degré

1994-1997

Formations et représentations des professeurs d'arts plastiques

1997-1999

Le statut de la pratique dans l'enseignement des arts plastiques

Recherches pluridisciplinaires

1997-1998

- *Compétences et cultures disciplinaires à l'école*

- *Regards des élèves des voies professionnelles sur les disciplines d'enseignement général*

2000-2003

- *Argumentation et régime de vérité des savoirs scolaires*

- *Argumentation et projet de l'élève dans le dispositif de l'option « Arts » au lycée*

Production de textes et documents

Catalogues (sous le nom de MJ Four)

1986

Texte pour le *catalogue de l'exposition Art Collège* à la chapelle Saint Louis de la Salpêtrière

1988

Texte de l'intervention pour le dossier d'accompagnement de la *Journée du partenariat pour les enseignements artistiques*. Musée d'Orsay, Ministère de l'E. Nationale et Ministère de la Culture

Films vidéo (sous le nom de MJ Four)

1988

Réalisation d'un film pour la *Journée du partenariat pour les enseignements artistiques* Musée d'Orsay, Ministère de la Culture et Ministère de l'Education Nationale

1990

Film *Arts plastiques 3. Incident de parcours*, 1990 Paris, CNDP-M.E.N, col. *Images à lire*

Contribution à des ouvrages collectifs

1990 (sous le nom de MJ Four)

- *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de troisième. Pratiques et effets* Paris, INRP, collection *Rapports de recherches* n°5

1993 (sous le nom de MJ Brondeau Four)

- *Arts plastiques* in Desvé C. (dir.), Martinand J.L. (préf.) *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs* INRP, (pp. 157 à 167). Document de cadrage sur la didactique des arts plastiques à l'usage des formations

- *Du dessin aux arts plastiques, repères historiques* in : *Approche d'une discipline : les Arts plastiques*. CAPES, agrégations externes, internes, Paris MEN- CNED seconde édition modifiée hiver 1993 (pp 5 à 53). Mises à jour en 1993,1996 (pp. 103 à 195), 2000. Co-auteur Martine Colboc Terville

1997

Regards des élèves des voies professionnelles sur l'Education Artistique et Arts Appliqués. In Colomb. J. (dir.) : *Regards des élèves des voies professionnelles sur les disciplines d'enseignement général*. Rapport de recherche DLC/INRP

1998

Culture et enseignement artistique in *Lycées, lycéens, savoirs - éléments de réflexion*, INRP, Paris (pp. 119 à 122)

2000

- Article *La sensibilité ignorée : la raison de l'art contre l'art de la raison ?* Numéro juillet/août du Monde de l'Education. Dossier spécial Marc Dupuis *Un siècle d'éducation*

- Article *Un point de vue sur la question : pratiques culturelles dans les ZEP, luxe ou nécessité ?* pp. 122-133. Revue Ville Ecole Intégration, *enjeux migrants-formation*. Hors-Série n° 2 « ZEP : le troisième souffle ? », CNDP, décembre

Direction et écriture de rapports de recherche

1997

- *Connaissances en arts plastiques ; bilan du premier cycle*, Paris, INRP, collection *Rapports de recherches*

- *Terminologie de la couleur dans l'enseignement des arts plastiques au collège*, INRP, Rapport de recherche, non publié

2001

Le statut de la pratique dans l'enseignement des Arts plastiques, Paris, INRP, rapport de recherche, exemplaire en consultation à l'INRP, mis en ligne sur les sites académiques

2002

Argumentation et régimes de vérité des savoirs scolaires Paris, rapport de recherche INRP, exemplaire en consultation à l'INRP

12.22.2 Martine Colboc Terville

Née en 1946

1972 : Diplôme de dessin et arts plastiques (CAPES)

1986 : Licence de Sciences de l'éducation, Paris V

1990 : Agrégation d'Arts plastiques

2005 : Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques

Formation continue en tant que stagiaire :

1986-1997

Formations des conseillers pédagogiques et des formateurs de formateurs de l'académie de Versailles

Stages nationaux des professeurs d'arts plastiques

1986-1987

Stages académiques sur la *Rénovation des collèges*

1987-2008

Stages académiques et nationaux sur l'analyse et la mise en place des nouveaux programmes de collège et de lycée de 1986-1989, 1994-1999 et 2008

Fonctions à l'Éducation nationale

Enseignement

1970-2008

Professeur de dessin et arts plastiques puis d'arts plastiques dans le secondaire, académies de Créteil puis de Versailles

1980-1997

Conseiller pédagogique, académie de Versailles

1991-1996

Maître formateur des professeurs d'arts plastiques de lycée et collège 2^{ème} année (PLC2), Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), académie de Versailles

1997-2008

Mission d'inspection en qualité de professeur associé à l'inspection pédagogique régionale, académie de Versailles

Recherche

Enseignante associée à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), département de didactiques des disciplines pour les recherches :

1983-1987

- *Articulation école collège*

1985-1987

- *Enquête sur les tendances de recherches pour les arts plastiques*

1987-1990

- *Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^{ème}, pratiques et effets*

1987-1990

Responsable des recherches en didactique des Arts plastiques, unité Didactiques de l'Education physique et sportive et des Enseignements artistiques, INRP, Paris

1990-2008

Membre du groupe de recherche des professeurs d'arts plastiques de l'académie de Versailles

Responsabilités professionnelles

1993-1994

Coordination de *Praxis*, bulletin académique de liaison des enseignants d'arts plastiques, Centre régional de documentation pédagogique (CRDP), académie de Versailles

1999-2008

Co animation des *Journées départementales* de l'inspection, académie de Versailles

Formations interdisciplinaires

1998-2008

Mise en place des *Parcours diversifiés* et du *Socle commun*, académie de Versailles

Formations académiques et universitaires

1980-1990

Formation initiale et continue des enseignants d'arts plastiques :

- Centre pédagogique régional (CPR), académie de Versailles
- Mission académique pour la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) académie de Versailles

1990-2008

Formation initiale et continue des professeurs d'arts plastiques, académies de Versailles, Paris, Créteil et Macon, dans le cadre des Missions académiques, didactique des arts plastiques et histoire de la discipline

1991-1995

Module de didactique des professeurs de lycée et collège 2^{ème} année (PLC2) arts plastiques, IUFM, Paris

2008-2018

Formation des professeurs vacataires et contractuels, académie de Versailles

Préparation aux concours de recrutement des professeurs d'arts plastiques de l'enseignement public et privé

1988-1991

Concours du 1^{er} degré, épreuves d'arts plastiques, Université Paris X Nanterre

1988-1993

Capès interne d'arts plastiques, épreuve de didactique, Université Paris I Sorbonne

1992-1998

Agrégation interne, épreuve de didactique, Université Paris I et Académie de Versailles

1993-2002

Cours de préparation aux épreuves de didactique de l'agrégation interne d'arts plastiques, Centre national d'enseignement à distance (CNED)

2008-2011

CAPES et agrégation interne, épreuve de didactique, Institut de Formation de l'université catholique de l'ouest aux métiers de l'enseignement (IFUCOM), Angers

2008

Présentation des programmes du collège de 2008, IFUCOM, Angers

Membre de jury de concours

1997-1998

CAPES réservé d'arts plastiques, épreuve sur dossier

1998-2000

Agrégation externe, épreuve de la leçon

Elaboration des programmes

1996-1999

Membre du groupe de travail chargé de la rédaction des compléments aux programmes *d'Arts plastiques* du collège

2009-2010

Contribution à la rédaction des programmes d'*Arts appliqués et cultures artistiques*

Production de textes et documents

INRP

Contribution aux rapports :

1987

Les enseignements en CM2 et en 6^{ème} : ruptures et continuité, Collection Rapports de recherches, INRP, Paris

1990

Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^{ème} Pratiques et effets, Collection Rapports de recherches n°5, INRP, Paris

CNED

1993-2002

Rédaction et mises à jour du cours de *Préparation à l'agrégation interne d'arts plastiques, épreuve écrite et leçon*, rédaction des corrigés des devoirs

1990-2000

Du dessin aux arts plastiques, repères historiques in : Approche d'une discipline : les Arts plastiques, préparation aux CAPES et agrégations, externes et internes, Paris MEN-CNED, Mises à jour en 1993,1996 et 2000, Co-auteur Marie Jeanne Brondeau Four

Académie de Versailles

1990-2008

Rédaction de documents de travail pour les formations et les enseignants notamment
La verbalisation : une mise en perspective, Bulletin de liaison PRAXIS N°12, 1998, CRDP