

Penser et mettre en œuvre la progressivité dans un programme curriculaire et de cycle en arts plastiques au collège

## La séquence, une unité d'enseignement opérante et structurante dans le parcours de formation de l'élève en arts plastiques

Cette ressource présente quelques repères essentiels pour penser des séquences en arts plastiques sur l'ensemble du cycle 4. Elle est complétée par d'autres ressources portant sur la conception et la structuration de la progressivité à partir de séquences en arts plastiques au cycle 4.

Le programme<sup>1</sup> poursuit des objectifs et des modalités portés par la discipline depuis deux générations antérieures d'instructions officielles : un fondement sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références), la proposition d'un contrat éducatif et une didactique cultivant les manières de faire « interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune »<sup>2</sup>. En cela, l'enseignement conduit offre aux élèves une approche globale des arts plastiques et met en œuvre des apprentissages intégrateurs de toutes les dimensions d'une formation artistique dans l'École.

Toutefois, la dimension curriculaire des programmes actuels, portant de surcroît sur l'ensemble d'un cycle, induit une accentuation de l'approche croisée des questions : les entrées du programme, des connaissances et des notions (contenus), des champs de pratiques (dans les divers domaines constitutifs des arts plastiques ou travaillés par eux, avec différents langages plastiques), des compétences (spécifiquement artistiques et celles liées aux objectifs du Socle commun). En outre, pour le professeur, il s'agit désormais et en autonomie de concevoir une progression qui couvre l'ensemble du cycle, en opérant lui-même des choix stratégiques dans l'agencement et la complexité des apprentissages, le tout dans une logique de parcours de formation en arts plastiques.

Pour en garantir la cohérence, la fluidité des enchaînements et la perception des scissions par les élèves, ce parcours est nécessairement sous-tendu par une construction de l'enseignement en séquences.

### Sommaire :

- La séquence : une unité d'enseignement structurante et opérante pour le parcours de formation de l'élève en arts plastiques
- Un premier principe : une séquence d'arts plastiques se structure autour de composantes plasticiennes, théoriques et culturelles
- Organiser une formation complète en arts plastiques par la cohérence, la diversité et l'enchaînement des séquences : concevoir un parcours de formation pour les élèves
- Second principe : la succession des séquences vise à couvrir chaque année, donc sur l'ensemble du cycle, les objectifs et les contenus du programme dans une logique de parcours de formation en arts plastiques
- Faire des choix, articuler des savoirs et des pratiques, pour tenir la qualité, la dynamique et l'intégralité de l'enseignement à servir

### Extraits du programme

« Le cycle 4 poursuit l'investigation des questions fondamentales abordées dans les cycles précédents (représentation, fabrication, matérialité, présentation) en introduisant trois questionnements : "La représentation ; les images, la réalité et la fiction" ; "La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre" ; "L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur". Les questions sont travaillées tous les ans dans une logique d'approfondissement. »<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Annexe 3, programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

<sup>2</sup> *Ibidem.*

<sup>3</sup> *Ibidem.*

« [...] au niveau du professeur, il s'agit de **concevoir un projet de parcours de formation pour les élèves, à l'échelle du cycle** »<sup>4</sup>

## La séquence : une unité d'enseignement structurante et opérante pour le parcours de formation de l'élève en arts plastiques

Conçus globalement pour le cycle 4, les objectifs et les contenus de formation du programme demandent au professeur d'arts plastiques d'exercer pleinement sa **responsabilité** et son **autonomie** afin **d'assurer la progression, la scansion, la régularité et la récurrence des apprentissages**.

L'organisation pédagogique dans laquelle s'insère l'enseignement des arts plastiques et les choix de mise en œuvre opérés par l'enseignant **doivent donc permettre des séquences et donc des séances régulières et fréquentes** : il s'agit de **réaliser des apprentissages continus et progressifs sur l'ensemble de l'année et du cycle**.

L'enseignement est conduit dans une logique d'approfondissement des objectifs et des contenus du programme, abordés globalement, chaque année<sup>5</sup>. De nouvelles connaissances sont introduites progressivement : pratiques et théoriques, ouverture sur des œuvres et démarches artistiques de référence, approches culturelles et sociales, recul réflexif sur la pratique et les œuvres, enrichissement du vocabulaire spécifique... Ce faisant, le professeur **veille chaque année du cycle aux équilibres** entre les questionnements du programme, les quatre grands champs de pratiques plastiques<sup>6</sup>, les compétences travaillées et les attendus de fin de cycle<sup>7</sup>.

Ce parcours de formation dans la discipline (approfondissement des apprentissages et diversité de situations, enchaînements et mises en perspective des savoirs, construction de repères...) **est sous-tendu par une construction de l'enseignement en séquences**.

De la qualité de l'organisation de chaque séquence, du rythme dans la succession des séquences, de leur agencement et leurs interdépendances sur l'ensemble de l'année et durant tout le cycle, découlent la cohérence et la portée de la formation donnée aux élèves. Chaque séquence permet d'investiguer progressivement les objectifs et les contenus du programme en variant les angles d'approche et les domaines, en diversifiant les savoirs abordés et en graduant les difficultés. Cette organisation soutient la découverte de la spécificité et de la pluralité des domaines constitutifs de la discipline, de leurs interactions, mais aussi de leurs métissages (dépassement des catégories traditionnelles, hybridations avec d'autres arts...). Il s'agit, à chaque étape du parcours de formation en arts plastiques, de favoriser le passage des expériences aux connaissances - qui en retour enrichissent les pratiques - en étayant les apprentissages, d'ouvrir des perspectives nouvelles de travail en dégageant des prolongements vers d'autres approches, également et ponctuellement de relier à d'autres univers artistiques, d'autres disciplines.

Nous rappellerons par ailleurs ici le caractère intrinsèquement spiralaire de la création artistique qui se nourrit sans cesse de tout, et la nécessité de ne pas mettre les connaissances en position de seule finalité, l'expérience pouvant aussi être finalité (non pas en soi et *in fine*, mais en lien permanent et équilibré avec les finalités de la connaissance).

C'est la mise en réseau des connaissances et des pratiques et des séquences entre elles, définies par les intentions pédagogiques du professeur — mais aussi en arts plastiques à partir des initiatives et des inventions suscitées par la pratique —, qui apporte à l'élève les moyens de se constituer des savoirs opérants et des compétences pour s'ouvrir au fait artistique.

## Un premier principe : une séquence d'arts plastiques se structure autour de composantes plasticiennes, théoriques et culturelles [schéma 1]

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Par exemple, au cycle 4, « la représentation » n'est pas l'apanage de la classe de 5<sup>e</sup> : elle est une problématique qui traverse l'ensemble des arts plastiques. De même, « l'objet et l'œuvre » ou « images, réalité et fiction » ne sont pas davantage des entrées du programme qui seraient à isoler et à travailler sur une seule année du cycle.

<sup>6</sup> Bidimensionnelles (graphiques et picturales), tridimensionnelles (sculpturales et architecturales), pratiques de la photographie et de la vidéo, pratiques de la création numérique.

<sup>7</sup> Sur ce point, le texte de programme ne dispose pas pour les arts plastiques d'attendus de fin de cycle. Comblant ce manque, les attendus de fin de cycle sont présentés dans les ressources d'accompagnement des programmes au moyen d'un document spécifique.

Si chaque séquence permet de mettre en œuvre des situations d'apprentissages spécifiques et ouvertes, aux dispositifs et objectifs variés, toutes les séquences **sont structurées au moyen de trois composantes** :

- Des composantes plasticiennes

Centrales et fondées sur la pratique artistique et les questions qu'elle sous-tend, **elles couvrent l'ensemble de la séquence ; elles s'appuient nécessairement sur la réalisation par l'élève d'un projet plastique et artistique.**

Les composantes plasticiennes se relient plus particulièrement aux compétences travaillées de l'« **Expérimenter, produire, créer** » et du « **Mettre en œuvre un projet** ». Sans s'y réduire, elles portent sur des compétences artistiques qui mobilisent notamment les domaines techniques et réflexifs.

- Des composantes théoriques

**Plus ponctuelles**, elles interviennent à différents moments de la séquence ; elles soutiennent ainsi la construction d'un nécessaire recul réflexif sur la pratique, ses questionnements et les savoirs auxquels elle ouvre. **Elles portent principalement au collège sur l'explicitation de la pratique dont la verbalisation est l'un des vecteurs essentiels.**

Les composantes théoriques sollicitent nombre des compétences travaillées relevant du « **S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité** ». Elles s'appuient plus particulièrement sur des compétences artistiques s'appuyant sur les domaines méthodologiques et comportementaux.

- Des composantes culturelles

Elles permettent notamment, dans des temporalités spécifiques et des activités précises<sup>8</sup>, de relier les apprentissages des élèves à des pratiques et des problématiques artistiques repérables dans le champ de la création. **Chaque séquence ouvre au moins sur la découverte et l'étude d'une référence artistique (œuvre, démarche, processus de création [études préalables, « work in progress » ...] relatifs à un artiste). Plus largement, selon les questions travaillées comme l'organisation de la séquence, et à partir de groupements d'images d'œuvres et de ressources pertinentes, des liens sont établis entre des références diverses issues de différents artistes et des problématiques artistiques et culturelles<sup>9</sup>.**

Les composantes culturelles engagent les compétences travaillées du « **Se répéter dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art** ». Plus particulièrement dans le cadre des compétences artistiques travaillées dans la discipline, elles se relient aux domaines culturels et sociaux.

Ces composantes plasticiennes, théoriques et culturelles sont nourries des compétences travaillées dans le cycle telles que définies par l'arrêté du programme. Au-delà, et comme indiqué ci-dessous, elles peuvent être structurées par le professeur au moyen de trois **grands domaines de compétences artistiques en arts plastiques** :

- Domaine des compétences artistiques techniques et réflexives ;
- Domaine des compétences artistiques méthodologiques et comportementales ;
- Domaine des compétences artistiques culturelles et sociales.

**Ces trois grands domaines de compétences artistiques, également situés dans le schéma ci-après, s'ils n'apparaissent pas dans le texte du programme, procèdent bien des indications des programmes antérieurs<sup>10</sup>.** Ils font l'objet d'une présentation spécifique dans une ressource dédiée aux attendus de fin de cycle et à leurs liens avec les compétences travaillées au cycle 4.

Ainsi, dans la continuité du travail de la discipline, ces nouvelles formulations des « domaines de compétences artistiques », portés dans les ressources d'accompagnement, sont adaptées au contexte curriculaire du programme.

<sup>8</sup> Par exemple, des situations d'observation et analyse d'œuvres, la comparaison d'œuvres différentes, la rencontre avec l'œuvre d'art et l'artiste.

<sup>9</sup> Par exemple, le dionysiaque et l'apollinien de Nietzsche, l'Ut Pictura Poesis d'Horace, la mimésis, l'instant fécond de Lessing..., des récits artistiques comme l'allégorie de la caverne, le mythe de Dibutades, le Crédo du Créateur de Klee...

<sup>10</sup> Ces compétences artistiques procèdent d'une adaptation à un programme curriculaire et de cycle de l'approche et des définitions initiées dans les programmes du lycée en 2001 et du collège en 2008 :

- « Compétences attendues » dans le cadre du programme de l'option facultative toutes séries de 2001 (arrêté du 20-7-2001 publié JO du 4-8-2001), déclinées en compétences artistiques, culturelles, techniques et méthodologiques ;
- « Compétences artistiques » dans le cadre du programme d'arts plastiques pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège de 2008 (arrêté du 9-7-2008 -publié au J.O. du 5-8-2008), déclinées en composantes pratique, culturelle, méthodologique et comportementale.

Dans la perspective de construction d'une progressivité des séquences programmées à échelle de l'année et du cycle, cette structuration en trois grands domaines est une aide pour les professeurs :

- Afin d'une part de permettre des interactions entre diverses compétences, attendues par la formation et nécessaires dans l'appréhension des arts plastiques, sans les cloisonner ;
- D'autre part de poser des jalons et de tisser des liens de cohérence entre les objectifs, les contenus du programme et les compétences travaillées dans le cycle et des attendus de fin de cycle.

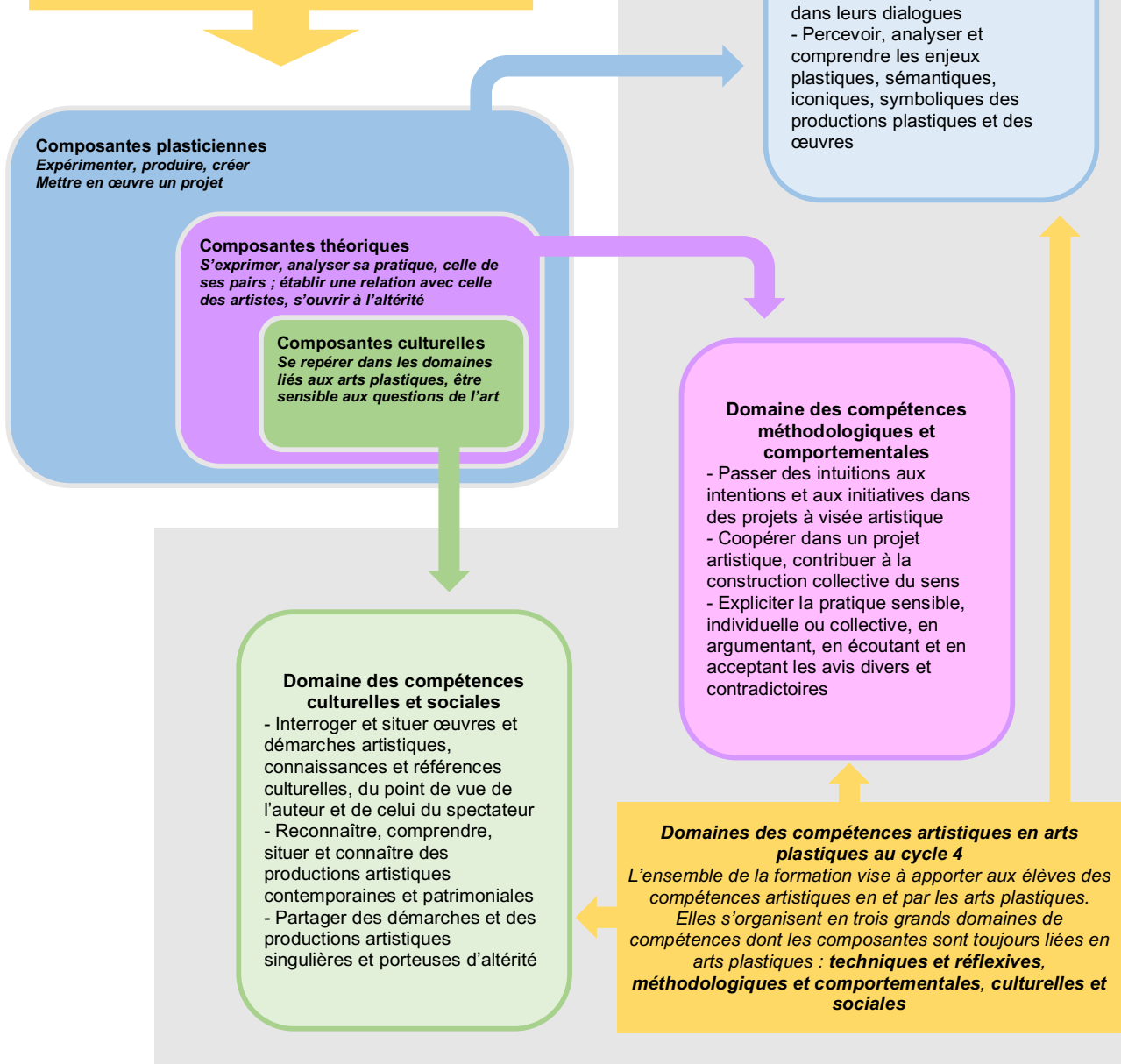
Concernant des attendus de fin de cycle, ils ont été définis pour le cycle 2, mais l'arrêté des programmes n'en fait pas mention pour les cycles 3 et 4. À défaut d'être ainsi prescrits, ils sont fournis au moyen d'une autre ressource d'accompagnement.

Schéma 1

**La séquence est l'unité d'enseignement en arts plastiques.** Dans un programme de cycle et dans une conception curriculaire, la succession et la fréquence des séquences constitue le parcours de formation des élèves.

**Chaque séquence est toujours formée de composantes plasticiennes, théoriques et culturelles.**

Ces composantes sont nourries des compétences travaillées dans le cycle. Elles se structurent autour de grands **domaines de compétences artistiques** visées pour les élèves au cycle 4.



## Organiser une formation complète en arts plastiques par la cohérence, la diversité et l'enchaînement des séquences<sup>11</sup> : concevoir un parcours de formation pour les élèves

L'ensemble des programmes étant de conception curriculaire et défini pour la totalité du cycle, il apparaît nécessaire d'interroger quelques conditions nécessaires à la mise en place de la progressivité des apprentissages et de l'investigation des contenus fixés dans le cursus scolaire.

Dans la tradition de l'École française, le programme forme **la** référence institutionnelle commune des connaissances, compétences et capacités dans une discipline donnée (comme pour l'ensemble des enseignements servis, y compris non disciplinaires). Toutefois, les programmes de chaque discipline découlent désormais en grande partie de leur contribution aux acquis visés pour le Socle commun<sup>12</sup> ; ils ne se vivent plus indépendamment, ne devraient plus primer sur le « commun » du Socle. De même, plus qu'auparavant, c'est au professeur qu'il revient localement — en tant qu'expert de sa discipline et pour atteindre les objectifs qui sont fixés — de penser une graduation dans l'accès aux savoirs, de maîtriser des choix de linéarité ou non dans l'appropriation de certains d'entre eux, de structurer l'organisation et la temporalité de son enseignement, de repérer et donner forme aux intersections avec d'autres disciplines pour contribuer à la transversalité et à l'interdisciplinarité.

Il s'agit bien alors pour l'enseignant, dans le domaine où il enseigne, de **concevoir un projet d'enseignement pour ses élèves** : faire des choix pour agencer des contenus et relier entre eux des apprentissages, poser des jalons et formaliser des étapes repérables par les élèves, élaborer et mettre en œuvre des dispositifs en tenant compte de la réalité des classes et du contexte de l'enseignement... Autant d'éléments qui doivent concourir à constituer **un parcours de formation pour l'élève**. On se reportera notamment à la ressource intitulée *Enseignement des arts plastiques et projet d'enseignement*.

Si l'institution a statué sur les questions du cursus (connaissances et compétences visées par cycle et dans le continuum des cycles), la responsabilité du professeur est entière pour construire et proposer un cheminement dans les savoirs de référence fixés par le programme.

Dans ce contexte :

- Les compétences et connaissances visées pour un cycle doivent **converger** ;
- Les apprentissages et leurs modalités, les évaluations et la validation des acquis, doivent exprimer une cohésion en formant **un curriculum** (en quelque sorte le trajet/parcours adapté par l'enseignant pour ses élèves à partir des constituants du cursus/programme).

L'ensemble de cette formation vécue et appropriée par les élèves relève alors d'**un parcours** : ce parcours, c'est en quelque sorte le chemin réalisé par l'élève au moyen des dispositions prises et des choix opérés par le professeur<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Sans doute convient-il de rappeler ici brièvement quelques éléments permettant une distinction entre séquence et séance.

L'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation devait fixer le lexique à utiliser dans la production des textes réglementaires portant sur l'enseignement. Il y est stipulé la définition suivante concernant la séquence : « *Ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Note : La durée d'une séance est variable dans l'enseignement élémentaire ; elle est généralement fixée à cinquante-cinq minutes dans l'enseignement secondaire.* »

La séquence correspond au temps pédagogique, pouvant comprendre une ou plusieurs séances autour du même apprentissage. L'élaboration de la séquence induit de décider du dispositif le plus pertinent pour faire acquérir aux élèves le savoir visé. Elle comporte plusieurs étapes qui, suivant le dispositif envisagé, peuvent ou non se suivre chronologiquement. Chacune de ces étapes peut être considérée comme une séance de travail.

Au demeurant, la notion de séance correspond généralement au temps du découpage administratif de l'enseignement scolaire : ainsi, dans l'école française, précisément au collège et au lycée, une séance équivaut à un temps de 55 minutes de cours.

<sup>12</sup> Dès la conception des programmes, sur ce point le Conseil supérieur des programmes devait indiquer que le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture était en quelque sorte le « programme des programmes ».

<sup>13</sup> Dans une certaine mesure, on peut considérer que :

- Le cursus (découpage des cycles et cadre des savoirs de référence communs des programmes) engage l'institution dans la cohérence et la continuité entre les cycles de la scolarité obligatoire ;
- Le curriculum du côté de l'enseignant procède de la construction des apprentissages et de leur programmation, la progressivité ;

Même si la chose n'est pas totalement nouvelle pour les professeurs d'arts plastiques, qui de longue date construisent les apprentissages dans des progressions dites par approfondissements, la perspective est désormais située à l'échelle d'un cycle et non d'une année. Cet aspect marque une rupture importante avec la structuration du programme de 2008, organisé autour de trois axes de travail distribués séparément sur chaque année du collège.

Nous reprendrons ici sommairement certains éléments rappelés par Michel Minder dans son ouvrage *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*<sup>14</sup>. En l'occurrence, l'auteur — en appui sur diverses théories et travaux en sciences de l'éducation (Vygotski, Develay, De Vecchi, Bruner...) — indique des conditions pour une complexification progressive de l'entrée des élèves dans les savoirs puis de leur maîtrise (donc tel qu'il est attendu dans un contexte curriculaire de l'enseignement) :

- L'établissement d'un cursus dit récurrent (spiralair, progression par approfondissement, curriculum cyclique...) dans un champ de la connaissance/dans une matière scolaire implique qu'un savoir est abordé à différents moments de la formation (sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, dans un cycle de la scolarité...);
- Ce savoir est éclairé/approfondi de façon différente à chaque fois qu'il est travaillé/retravaillé/repris dans un réseau plus ou moins dense de notions/de connaissances/de pratiques qu'il convoque ou permet d'associer, y compris pour en élargir la perspective;
- Dans cette approche, l'enseignant fait franchir progressivement à chacune des étapes des obstacles de plus en plus importants (permettre à l'élève de passer du tâtonnement ou de l'erreur à la maîtrise<sup>15</sup>);
- Elle suppose d'élaborer des situations et des conditions de l'apprentissage (ainsi que les formulations qui les initient, les encadrent ou les formalisent) adaptées au niveau des élèves comme à la complexité du savoir abordé.

Pour le professeur d'arts plastiques, mettre en œuvre un programme curriculaire de cycle (spiralair) ne pourrait plus aujourd'hui consister à le découper en autant de séquences uniques et cloisonnées qu'il y a de grands questionnements structurant le programme<sup>16</sup> ou de champs de pratiques plastiques et de domaines en arts plastiques<sup>17</sup>. Les uns et autres donnent des directions de travail au service d'une approche globale des arts plastiques. Il ne s'agit pas davantage de fragmenter le programme en de nombreuses « micro-séquences » (séances ?), en isolant les uns des autres les éléments constitutifs du savoir visé pour chacun des grands questionnements du programme. De même, la complexification progressive des apprentissages ne se résume pas à répéter à l'identique deux ou trois fois l'approche d'un problème unique ou l'étude d'une notion dans un cycle donné de la scolarité (refaire chaque année un exercice pourrait correspondre à cette conception).

Il y a donc une distinction à établir entre réitération (répétition) d'un savoir ou d'un même problème dans des modalités, des densités et des exigences diverses, approche encouragée par la construction spiralair des apprentissages, et réplique (reproduction) du même exercice, de la même activité.

Du point de vue de la progressivité, il convient également de distinguer entre approche spiralair et approche par adjonction d'objectifs : la progressivité des apprentissages en art ne se fait pas sur le seul principe d'ajout

- Que le parcours de formation des élèves (dans un cursus et un curriculum donnés) suppose une régularité et une progression garantissant par les choix de l'enseignant.

<sup>14</sup> Michel Minder, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant.*, Éditions DeBoeck Université, 9<sup>e</sup> édition, 2007.

<sup>15</sup> Sur ce point, nous rappelons que depuis déjà deux générations de programmes en arts plastiques, permettre aux élèves de passer du choix aux intentions et aux initiatives est un objectif de formation dans la discipline : apprendre à faire des choix techniques ou procéduraux (dans une situation d'apprentissage donnée, dans l'investigation d'un problème, dans la mise en œuvre d'un projet plastique et artistique), cultiver et outiller les compétences nécessaires à laisser une place à l'intuition et au recul sur ses conditions comme ses effets dans le travail des élèves en arts plastiques (notamment savoir tirer parti des trouvailles, des effets produits même fortuitement), les préparer et les former avoir des intentions et des initiatives personnelles pour sous-tendre des pratiques artistiques singulières. (« Ainsi, l'effort pédagogique de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> est de nature à permettre à l'élève de passer du choix à l'initiative. » Programme d'arts plastiques pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège de 2008. Arrêté du 9-7-2008 publié au J.O. du 5-8-2008.)

<sup>16</sup> Pour rappel : « La représentation ; images, réalité et fiction », « La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre », « L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur ».

<sup>17</sup> Ce qui reviendrait alors à faire un enseignement spécifique du dessin, juxtaposé à ceux de la peinture, de la sculpture, de la photographie, de l'architecture, etc.

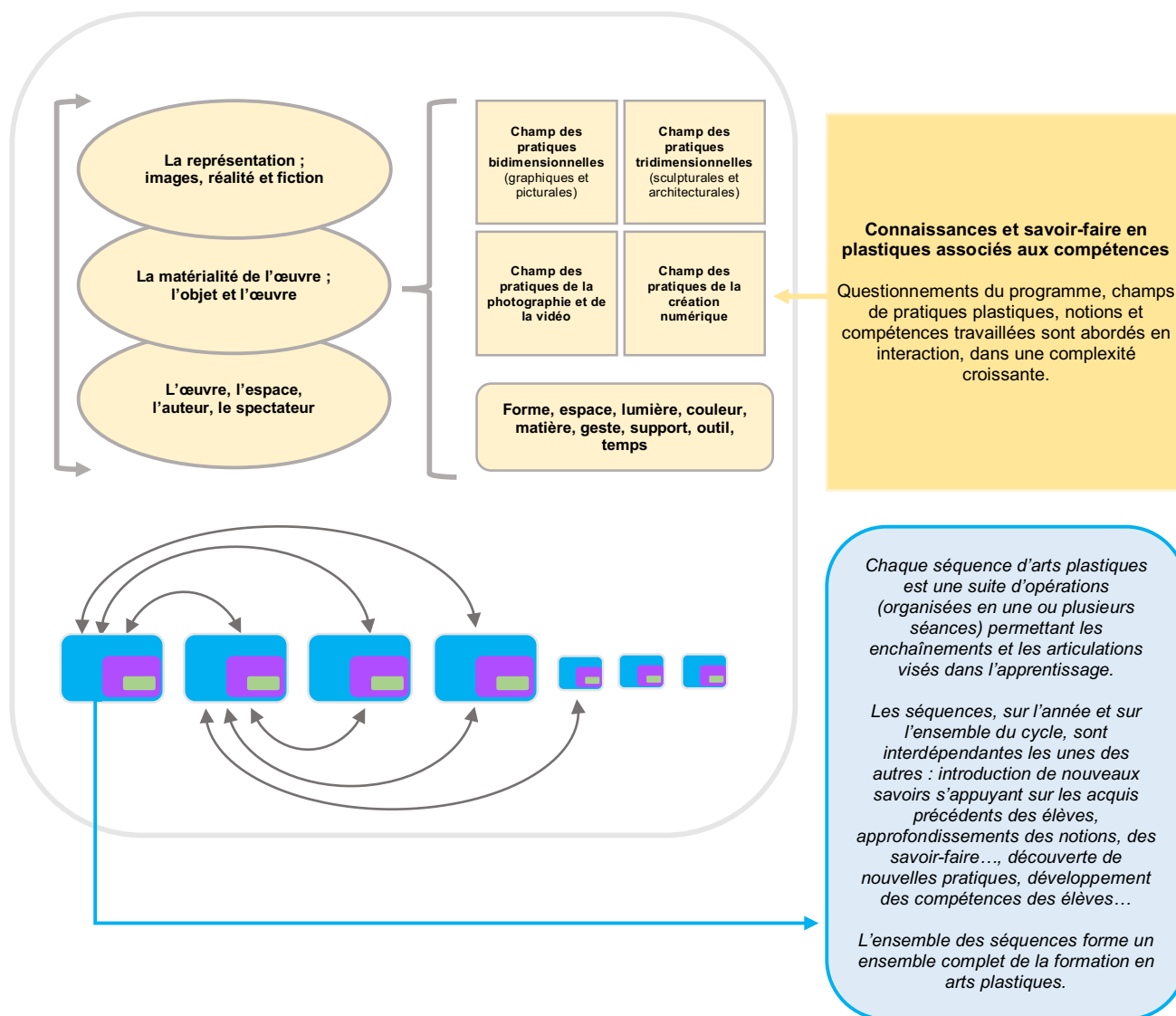
d'une quantité constante et linéaire d'objectifs nouveaux, il faut intégrer des processus de rupture (bonds, retours, détours, fulgurances, trouvailles, possibilité de « sortir du cadre » ...).

**Second principe : la succession des séquences vise à couvrir chaque année, donc sur l'ensemble du cycle, les objectifs et les contenus du programme dans une logique de parcours de formation en arts plastiques [schéma 2]**

Le cycle 4 est la dernière période de la scolarité obligatoire où tous les élèves reçoivent un enseignement artistique. Il s'agit de les faire accéder à des niveaux plus soutenus de la pratique artistique, à des connaissances artistiques et culturelles plus précises et à des compétences disciplinaires plus complexes. La qualité de l'organisation de l'enseignement est essentielle, dans les savoirs travaillés comme dans la fluidité des apprentissages.

La nature des séquences, leur durée et leur rythme, leur « mise en ordre » sur l'année et sur le cycle, découlent du projet de parcours de formation que pense et élabore le professeur pour ses élèves (une classe ou l'ensemble des classes d'un niveau). Structuré en séquences, ce parcours dans la discipline donne également matière et points d'appui sur le temps long de la scolarité aux approches pluridisciplinaires ou aux connexions avec d'autres arts.

Schéma 2





## Faire des choix, articuler des savoirs et des pratiques, pour tenir la qualité, la dynamique et l'intégralité de l'enseignement à servir

Le programme d'arts plastiques, dans sa nature et son organisation, accorde une grande liberté au professeur pour penser et structurer son enseignement. Toutefois, cette liberté ne se confond pas avec un primat donné aux contenus qui lui conviennent pour en minorer ou en abandonner d'autres. Elle s'exprime dans l'autonomie et la responsabilité des décisions qu'il prend, dans les apprentissages qu'il élabore pour travailler l'ensemble des compétences attendues et le réseau de connaissances qui structurent la discipline.

Il doit **faire des choix** :

- Stratégiques pour articuler, connecter, mettre en résonance, agencer, densifier des savoirs et des notions de façon cohérente ;
- Pédagogiques en matière de dispositifs pour réaliser les objectifs qu'il fixe aux apprentissages tenus dans les séquences, en tenant toujours compte de la réalité des élèves et du contexte d'enseignement.

À titre d'exemple, si l'on suit le fil de « *la représentation* » — un des questionnements du programme —, on s'accordera sur le fait qu'au collège il ne s'agit pas d'apprendre aux élèves à « bien » représenter et strictement selon des canons esthétiques ou des normes, mais de leur faire découvrir, explorer et comprendre la diversité des modes de représentation, de les équiper des moyens sensibles, techniques et conceptuels pour soutenir des productions personnelles jouant de diverses possibilités pour représenter dans différents registres et intentions, d'appréhender et d'interroger les codes ou conventions qui travaillent la question de la représentation en art et de prendre position vis-à-vis d'eux.

Cette approche est un objectif essentiel en arts plastiques : il est bien question de faire comprendre aux élèves que l'affranchissement de l'art par rapport à une représentation qui ne serait qu'analogique du visible n'est pas une erreur ou une faute, que cet affranchissement les initie non seulement à l'art contemporain, mais introduit la réflexion sur l'art, quelle qu'en soit l'époque. Ses modalités ne relèvent pas que de l'exercice du regard et du discours sur les œuvres, elles s'enracinent dans une pratique.

Aborder le questionnement sur « *la représentation* » de manière progressive, différenciée et réitérée pourrait supposer alors :

### De penser un diagnostic sur les conceptions et les repères des élèves et de travailler déjà à partir de ces constats.

Se situant du point de vue, notamment, d'un élève de 5<sup>e</sup>, on évoquera notamment ici le désir ou l'attendu de ressemblance<sup>18</sup>. Le besoin de représenter, de faire ressemblant, de produire un récit (vraisemblable) par des moyens plastiques est bien prégnant dès le plus jeune âge et se poursuit au collège. On intégrera donc assurément les convictions et conceptions premières des élèves (représentations culturelles, sociales, morales...) du rapport au visible dans une expression artistique en arts plastiques, dans le champ de l'art, plus globalement dans celui de la société.

---

<sup>18</sup> Nous citons ici les cahiers d'accompagnement des programmes d'arts plastiques de 1996-1998 : « 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.* » Enseignements artistiques. Arts plastiques et éducation musicale. Programmes et accompagnement, réédition de juin 2002, Centre national de documentation pédagogique (page 30).

Lire également, pages 31 et 32. Notamment : « *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 sixième, se poursuit les années suivantes.* »

### **D'enrichir et d'élargir les conceptions initiales ou communes des élèves, de leur apporter les moyens et le pouvoir de les transformer.**

L'accomplissement du désir de représenter le réel de façon ressemblante nécessite toujours un compromis entre les intentions et les moyens dont on dispose pour faire. De ce point de vue, le travail sur la notion de « *dispositif de représentation*<sup>19</sup> » s'impose. Il équipe les élèves de savoir-faire et de connaissances opérants, à la fois pour réaliser des productions plastiques<sup>20</sup> personnelles, décidées et assumées, et pour percevoir des images en exerçant un regard informé. Ces savoirs sont introduits progressivement à la fois dans des séquences portant sur « *la représentation* » et sur les « *images, réalité et fiction* ». Ils favorisent la perception et la compréhension de nuances essentielles en art, notamment entre ressemblance et vraisemblance, ou de distinguer entre réalité et fiction dans la production des images artistiques et non artistiques, comme dans leur réception.

### **D'identifier et le choisir parmi des savoirs (champs de pratiques, notions, problématiques artistiques...) les plus pertinents pour agencer et structurer les éléments d'une progression dans l'investigation de la question de « la représentation » à l'échelle du cycle.**

Il s'agit bien de faire disposer aux élèves, à l'échelle du cycle, des outils techniques et conceptuels de « *la représentation* » — prise dans sa compréhension la plus ouverte, la plus disponible et la plus opérante pour en comprendre les processus, la portée et les évolutions dans des espaces et des temps différents, des conceptions esthétiques et des cultures diverses —. À partir du fil tiré de « *la ressemblance* » pour explorer « *la représentation* » et des acquis du « *dispositif de représentation* », le professeur pourra trouver de nombreux points d'appui pour y articuler les questions de la « *narration visuelle*<sup>21</sup> » et de « *l'autonomie de l'œuvre d'art vis-à-vis du monde visible*<sup>22</sup> ».

### **D'introduire et d'étayer des connaissances nouvelles, en les graduant, les complexifiant, les faisant jouer avec d'autres questions.**

Articuler au moment opportun, par exemple, l'investigation de « *la représentation* » à celle de « *la narration visuelle* » est source : de transferts de savoirs, donc de réitération de contenus et de compétences dans d'autres situations ; de nombreux apports techniques, conceptuels et culturels nouveaux favorisant l'autonomie et la maîtrise de la pratique plastique dans des intentions d'expression artistique, dans des dispositifs, des langages et des finalités variées.

Une telle démarche en matière de « *narration visuelle* » suscite de nombreuses connexions avec les univers des créations numériques, les pratiques photographiques, la vidéo, le cinéma...

De même, dans la dynamique des apprentissages conduits, équiper les élèves des outils et des dispositions nécessaires à l'exploration de problématiques liées à « *l'autonomie de l'œuvre d'art vis-à-vis du monde visible* », leur permet d'envisager et comprendre l'absence de figuration jusqu'aux diverses modalités de l'abstraction.

Dans cette dynamique, il est possible pour le professeur, notamment dans une intention de renouvellement du dispositif d'apprentissage ou dans le prolongement d'une séquence précédente, de relier la notion de ressemblance à une problématique portée par un autre questionnement du programme, par exemple « *l'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur* ». Une telle connexion engage les incidences de la relation du corps à la production artistique sur la nature même d'une représentation, de la production d'écart entre réalité observable et intention artistique par « *l'implication du corps de l'auteur* », « *les effets du geste et de l'instrument* », « *les qualités plastiques et les effets visuels obtenus*<sup>23</sup> ».

<sup>19</sup> « *L'expression "dispositif de représentation" désigne non seulement l'ensemble des moyens et conditions matérielles mis en œuvre, mais aussi leur interrelation.* » » Enseignements artistiques. Arts plastiques et éducation musicale. Programmes et accompagnement (cahiers d'accompagnement des programmes d'arts plastiques de 1996-1998), réédition de juin 2002, Centre national de documentation pédagogique (page 70).

<sup>20</sup> À titre d'exemple et en référence explicite au programme, concernant les pratiques bidimensionnelles : comprendre, maîtriser et tirer parti des différences entre espace littéral et suggéré, entre espace composé et organisé. Pour les pratiques tridimensionnelles : les différences entre structure, construction et installation ; entre interventions sur le lieu, installation et *in situ*.

<sup>21</sup> « *Mouvement et temporalité suggérés ou réels, dispositif séquentiel et dimension temporelle, durée, vitesse, rythme, montage, découpage, ellipse...* ». Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

<sup>22</sup> « *L'autonomie de l'œuvre d'art, les modalités de son autoréférenciation : l'autonomie de l'œuvre vis-à-vis du monde visible ; inclusion ou mise en abyme de ses propres constituants ; art abstrait, informel, concret...* » Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

<sup>23</sup> Par exemple, sur les questionnements portant sur « *la matérialité de l'œuvre* », il s'agirait dans une telle conception de travailler isolément et de manière cloisonnée tous les savoirs qui lui sont liés : « *les relations entre matière, outils et gestes* », puis « *la réalité concrète d'une œuvre ou d'une production plastique* », puis « *le pouvoir de représentation ou de signification de la réalité physique globale de l'œuvre* ».

L'approche et la compréhension de « *la matérialité de l'œuvre* » sont sous-tendues notamment par l'étude de la « *transformation de la matière* », des « *qualités physiques des matériaux* », de « *la matérialité et la qualité de la couleur* ». Elles portent des savoirs de

Dans le continuum des apprentissages, leurs enchaînements, leurs articulations à des questions nouvelles abordées dès lors que les élèves disposent des moyens de leur appropriation, il s'agit bien de les **faire accéder à une conception ouverte et élargie de l'œuvre d'art, de la création artistique** :

- Par la capacité à la recevoir dans son altérité et le développement de la sensibilité pour pratiquer soi-même en risquant la singularité<sup>24</sup> ;
- Par l'acceptation des questions (de toutes les questions) que pose la création artistique ;
- En retour, par la nécessité de créer du dialogue (entre les élèves eux-mêmes, entre les élèves et le professeur, entre les élèves et les autres citoyens) à partir des questions que se posent les élèves vis-à-vis de la création artistique<sup>25</sup>, tant sur les plans des pratiques artistiques et de la culture que plus globalement des manières de penser son rapport au monde et à ses contemporains<sup>26</sup>.

---

référence en arts plastiques qu'il convient d'articuler entre eux pour, précisément, permettre aux élèves — dans des situations diverses, à partir de différentes approches plastiques, en sollicitant des opérations cognitives variées — de prendre conscience que la matérialité en art est une question : une réalité découlant d'une intentionnalité de l'artiste, à laquelle il est nécessaire d'être sensible pour reconnaître les dimensions concrètes et parfois symboliques d'une œuvre ou d'une production plastique, qu'elle est donc un objet de questionnement pour l'artiste comme pour le spectateur.

<sup>24</sup> Si l'on se réfère à l'analyse de Didier Anzieu (*Le Corps de l'œuvre*, 1981), le travail de création suppose un rapport à ce qu'il appelle le « code », un ancrage dans ce qui est admis et compris par le groupe (société). Pour Anton Ehrenzweig (*L'Ordre caché de l'art*, 1982), cette étape participe d'un processus secondaire. Pour l'un et l'autre de ces auteurs, la singularité de l'acte créateur s'inscrit dans un contexte qui place nécessairement l'auteur dans une position conflictuelle et difficile. Gageons qu'il en est de même, toute proportion gardée, pour les élèves d'un cours d'arts plastiques. L'enseignant d'arts plastiques devrait donc aider l'élève à reconnaître et à assumer le risque de la singularité.

<sup>25</sup> En la matière, sur cette question essentielle dans de nombreux arts qu'est celle de la représentation, il s'agit de conditions nécessaires, non à contredire les considérations ou les acquis dont les élèves sont porteurs (par culture, par tradition, par structuration ou appartenance sociales...), mais à ancrer le concept même de représentation dans des savoirs et à l'outiller des opérations engagées par une réflexion sur lui. En arts plastiques, de déjà longue histoire, les enjeux du travail sur la représentation ne sont plus réductibles à un enseignement du faire ressemblant, d'un primat de l'excellence de certains moyens techniques pour l'imitation d'une réalité observée. A *contrario*, ils ne s'évertuent pas à battre en brèche cette possibilité, à en oblitérer l'histoire et les qualités dans l'histoire même de la création artistique, ses continuités, ses ruptures, ses actualisations. Travailler et faire travailler la représentation c'est bien la saisir dans les questions qu'elle pose et dans ce quelle permet d'ouvrir sur les évolutions des pratiques artistiques : faire comprendre que l'affranchissement de l'art par rapport à une représentation du réel qui ne serait qu'analogique initie non seulement à la modernité et à l'art de notre temps, mais engage à la réflexion sur l'art, quelle qu'en soit l'époque. Par l'investigation des connaissances et des pratiques liées en arts plastiques à la représentation, le professeur fait investiguer à ses élèves des savoirs (plasticiens, théoriques, culturels) permettant de comprendre ce qui dans l'art est facteur de dynamisme. C'est travailler à indiquer comment se sont renouvelées des questions, à faire éprouver la portée et la stimulation de l'invention et de l'innovation en art, à permettre concrètement d'accéder au sens des transformations de la pensée dans l'art et de la société par l'art, quels que soient l'époque et le lieu.

<sup>26</sup> Sur ces divers aspects, nous recommandons la lecture de Christian Ruby : *Devenir contemporain ? La couleur du temps au prisme de l'art contemporain*, Paris, Le Félin, 2007 ; *L'âge du public et du spectateur, Essai sur les dispositions esthétiques et politiques du public moderne*, Bruxelles, La Lettre volée, 2007 ; *Un modèle d'éducation esthétique : Friedrich von Schiller (1759-1805)*, Bruxelles, La Lettre volée, 2006 ; *Nouvelles Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles, La Lettre volée, 2005.