

# SOMMAIRE

Pages

<b>Organisation de la formation au collège</b> .....	5
<b>Cycle central : classes de 5e et 4e</b> .....	43
• <b>Organisation des enseignements du cycle central du collège</b> .....	45
• <b>Programme du cycle central</b> .....	53
– <b>Arts plastiques</b> .....	53
– <b>Éducation musicale</b> .....	61
• <b>Accompagnement des programmes du cycle central 5e-4e</b> .....	65
– <b>Arts plastiques</b> .....	66
– <b>Éducation musicale</b> .....	82

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE,  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

## ENSEIGNER AU COLLÈGE

# ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Arts plastiques  
Éducation musicale

Programmes

et

Accompagnement

Réédition juin 2002  
(Édition précédente juin 2001)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

« Droits réservés » :

« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes de l'article L. 122-5 2° et 3° d'une part que "les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que "les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées", **toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement du CNDP est illicite** (article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle ».

© 2002 – CNDP, 29, rue d'Ulm, F 75005 Paris  
ISBN 2-240-73035-5

# Organisation de la formation au collège

Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996)

**Article 1<sup>er</sup>** – Le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Il leur assure, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi aux voies de formation ultérieures.

**Article 2** – Le collège dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune. Il contribue également, par l'implication de toute la communauté éducative, à développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension du monde contemporain.

S'appuyant sur une éducation à la responsabilité, cette formation doit permettre à tous les élèves d'acquérir les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté et aux choix d'orientation préalables à leur insertion culturelle, sociale et professionnelle future.

**Article 3** – L'enseignement est organisé en quatre niveaux d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :

- le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. Il est constitué par le niveau de sixième ;
- le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième ;
- le cycle d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième.

Des enseignements optionnels sont proposés aux élèves au cours des deux derniers cycles.

Les conditions de passage des élèves d'un cycle à l'autre sont définies par le décret du 14 juin 1990 susvisé.

**Article 4** – Dans le cadre des objectifs généraux de la scolarité au collège définis par les articles 2 et 3, le ministre chargé de l'Éducation nationale fixe les horaires et les programmes d'enseignement.

Les modalités de mise en œuvre des programmes d'enseignement et des orientations nationales et académiques sont définies par les établissements, dans le cadre de leur projet, conformément aux dispositions de l'article 2-1 du décret du 30 août 1985 susvisé.

**Article 5** – Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts.

Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements.

Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'éducation nationale, notamment :

- un encadrement pédagogique complémentaire de l'enseignement ;
- des dispositifs spécifiques comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes ; ces dispositifs sont proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son responsable légal ;
- des enseignements adaptés organisés, dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des jeunes orientés par les commissions de l'éducation spéciale prévues par la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- une formation s'inscrivant dans un projet d'intégration individuel établi à l'intention d'élèves handicapés au sens de l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- des formations, partiellement ou totalement aménagées, organisées le cas échéant dans des structures particulières, pour répondre par exemple à des objectifs d'ordre linguistique, artistique, technologique, sportif ou à des besoins particuliers notamment d'ordre médical ou médico-social. Les modalités d'organisation en sont définies par le ministre chargé de l'éducation nationale, le cas échéant conjointement avec les ministres concernés. Des structures particulières d'éducation peuvent également être ouvertes dans des établissements sociaux, médicaux ou médico-éducatifs, dans des conditions fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de la santé.

Par ailleurs, peuvent être proposées aux élèves, en réponse à un projet personnel, des formations à vocation technologique ou d'initiation professionnelle dispensées dans des établissements d'enseignement agricole. Les modalités d'organisation en sont définies par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de l'agriculture.

**Article 6** – Le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège.

**Article 7** – Au terme de la dernière année de scolarité obligatoire, le certificat de formation générale peut, notamment pour les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés, valider des acquis ; ceux-ci sont pris en compte pour l'obtention ultérieure d'un certificat d'aptitude professionnelle.

**Article 8** – Afin de développer les connaissances des élèves sur l’environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l’éducation à l’orientation, l’établissement peut organiser, dans les conditions prévues par le Code du travail, des visites d’information et des séquences d’observation dans des entreprises, des associations, des administrations, des établissements publics ou des collectivités territoriales ; l’établissement organise également des stages auprès de ceux-ci, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins qui suivent une formation dont le programme d’enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles.

Dans tous les cas une convention est passée entre l’établissement dont relève l’élève et l’organisme concerné. Le ministre chargé de l’éducation nationale élabore à cet effet une convention-cadre.

**Article 9** – Dans l’enseignement public, après affectation par l’inspecteur d’académie, l’élève est inscrit dans un collège par le chef d’établissement à la demande des parents ou du responsable légal.

**Article 10** – Les dispositions du présent décret sont applicables en classe de sixième à compter de la rentrée scolaire 1996, en classe de cinquième à compter de la rentrée scolaire 1997, en classe de quatrième à compter de la rentrée scolaire 1998, en classe de troisième à compter de la rentrée scolaire 1999.

**Article 11** – Le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l’organisation de la formation et de l’orientation dans les collèges est abrogé progressivement en fonction du calendrier d’application du présent décret défini à l’article 10.

**Article 12** – Le ministre de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, le ministre du Travail et des Affaires sociales, le ministre de l’Agriculture, de la pêche et de l’alimentation, le secrétaire d’État à la santé et à la Sécurité sociale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l’exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel de la République française*.

Fait à Paris,  
le 29 mai 1996  
Alain JUPPÉ

Par le Premier ministre :  
Le ministre de l’Éducation nationale,  
de l’Enseignement supérieur  
et de la Recherche  
François BAYROU

Le ministre du Travail  
et des Affaires sociales  
Jacques BARROT

Le ministre de l’Agriculture,  
de la Pêche et de l’Alimentation  
Philippe VASSEUR

Le secrétaire d’État à la Santé  
et à la Sécurité sociale  
Hervé GAYMARD

**Cycle central :**  
**Classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>**

L'arrêté du 26 décembre 1996 demeure applicable  
à la rentrée 2002 uniquement pour la classe de quatrième.

# Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 26 décembre 1996 – (BO n° 5 du 30 janvier 1997)

**Article 1<sup>er</sup>** – Les enseignements du cycle central de collège (classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements communs à tous les élèves, chaque élève suit un enseignement optionnel obligatoire de deuxième langue vivante en classe de 4<sup>e</sup> et peut suivre un ou deux enseignements optionnels facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

**Article 2** – Pour l'organisation des enseignements communs, chaque collège dispose d'une dotation d'au moins 25 h 30 hebdomadaires d'enseignement, hors enseignements optionnels, par division de 5<sup>e</sup> et par division de 4<sup>e</sup>.

**Article 3** – Dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour assurer les enseignements définis par les programmes et apporter les réponses adaptées à la diversité des élèves.

Dans le cadre des 25 h 30 attribuées à chaque division il peut notamment utiliser les souplesses offertes par les horaires définis en annexe pour mettre en place des parcours pédagogiques diversifiés fondés sur les centres d'intérêts et les besoins des élèves et organiser des enseignements en effectifs allégés.

**Article 4** – En classe de 5<sup>e</sup>, des études dirigées ou encadrées peuvent être organisées au-delà des horaires d'enseignement.

**Article 5** – En classe de 4<sup>e</sup>, en vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'Éducation nationale. L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

**Article 6** – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1997-1998 en classe de 5<sup>e</sup> et de l'année scolaire 1998-1999 en classe de 4<sup>e</sup>.

Le nouveau dispositif d'enseignement des langues anciennes entre en vigueur à la rentrée scolaire 1997 dans l'ensemble du cycle central.

**Article 7** – À titre transitoire, l'enseignement de physique-chimie défini en annexe peut ne pas être organisé en classe de 5<sup>e</sup> pour l'année scolaire 1997-1998. Pour les élèves n'en ayant pas bénéficié en classe de 5<sup>e</sup>, l'enseignement de physique-chimie sera

dispensé en classe de 4<sup>e</sup>, à raison de deux heures hebdomadaires, pendant l'année scolaire 1998-1999.

**Article 8** – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1997-1998, l'arrêté du 26 janvier 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de 5<sup>e</sup> des collèges et, à compter de l'année scolaire 1998-1999, les dispositions de l'arrêté du 22 décembre 1978 susvisé, pour ce qui concerne la classe de 4<sup>e</sup> ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de 4<sup>e</sup> technologique implantées en collège.

L'organisation pédagogique des classes de 4<sup>e</sup> technologique implantées en lycée professionnel reste fixée par l'arrêté du 9 mars 1990.

**Article 9** – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,  
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche et par délégation  
Le directeur des lycées et des collèges  
Alain BOISSINOT

**Horaires des enseignements applicables aux élèves du cycle central de collège  
(classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>)**

Enseignements communs obligatoires		
Français	de 4 h à 5 h 30	
Mathématiques	de 3 h 30 à 4 h 30	
Première langue vivante étrangère	de 3 h à 4 h	
Histoire-Géographie-Éducation civique	de 3 h à 4 h	
Sciences de la vie et de la Terre	de 1 h 30 à 2 h	
Physique-Chimie	de 1 h 30 à 2 h	
Technologie	de 1 h 30 à 2 h	
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	de 2 h à 3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
Enseignements optionnels	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
<b>Obligatoire</b>		
Deuxième langue vivante (*)		3 h
<b>Facultatifs</b>		
Latin	2 h	3 h
Technologie (**)		3 h
Langue régionale (***)		3 h

(\*) Deuxième langue vivante étrangère ou langue régionale.

(\*\*) Enseignement organisé en groupes à effectifs allégés.

(\*\*\*) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une deuxième langue vivante étrangère au titre de l'enseignement optionnel obligatoire.

Ce tableau horaire est valable jusqu'à juin 2002 pour la classe de cinquième  
et juin 2003 pour la classe de quatrième.

# Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 14 janvier 2002 - (BO n° 8 du 21 février 2002) modifiant l'arrêté du 26 décembre 1996

**Article 1er** - L'article 1er de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 1er - Les enseignements du cycle central de collège (classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

Dans le cadre des enseignements obligatoires, deux heures hebdomadaires sont consacrées à des itinéraires de découverte, impliquant au moins deux disciplines et utilisant l'amplitude horaire définie en annexe pour chacune d'entre elles. Ils sont mis en place pour tous les élèves en classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, selon des modalités définies par le ministre de l'éducation nationale.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut suivre un ou deux enseignements facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

Chaque élève peut également participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement. »

**Article 2** - L'article 2 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 2 - Dans le cycle central, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de 26 heures hebdomadaires par division de 5<sup>e</sup> et de 29 heures hebdomadaires par division de 4<sup>e</sup> pour l'organisation des enseignements obligatoires, incluant les itinéraires de découverte.

Un complément de dotation peut être attribué aux établissements pour le traitement des difficultés scolaires importantes. Ce complément est modulé par les autorités académiques en fonction des caractéristiques et du projet de l'établissement, notamment en ce qui concerne le suivi des élèves les plus en difficulté. »

**Article 3** - L'article 3 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 3 - Cette dotation en heures d'enseignement est distincte de l'horaire-élève fixé, pour les enseignements obligatoires, à 25 heures hebdomadaires en classe de 5<sup>e</sup> et à 28 heures hebdomadaires en classe de 4<sup>e</sup>. »

**Article 4** - L'article 4 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 4 - Dans le cadre de son projet d'établissement, chaque collège utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour apporter des réponses adaptées à la diversité des élèves accueillis ou organiser des travaux en groupes allégés, notamment en français et en sciences et techniques (sciences de la vie et de la Terre, physique-chimie et technologie).

En classe de 5<sup>e</sup>, un dispositif d'aide aux élèves et d'accompagnement de leur travail personnel peut être organisé au-delà des heures hebdomadaires d'enseignements obligatoires. »

**Article 5** - L'article 5 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 5 - En classe de 4<sup>e</sup>, en vue de remédier à des difficultés scolaires persistantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique, dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'Éducation nationale.

L'accueil d'un élève dans ce dispositif est subordonné à l'accord des parents ou du représentant légal. »

**Article 6** - Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2002-2003 en classe de cinquième et de l'année scolaire 2003-2004 en classe de quatrième.

**Article 7** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

## Annexe

### HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS APPLICABLES AUX ÉLÈVES DES CLASSES DU CYCLE CENTRAL DE COLLÈGE (CINQUIÈME ET QUATRIÈME)

TITRE	CLASSE DE CINQUIÈME		CLASSE DE QUATRIÈME	
	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)
<b>Enseignements obligatoires</b>				
Français	4	5	4	5
Mathématiques	3,5	4,5	3,5	4,5
Première langue vivante étrangère	3	4	3	4
Deuxième langue vivante (**)			3	
Histoire-géographie-éducation civique	3	4	3	4
Sciences et techniques :				
- Sciences de la vie et de la Terre	1,5	2,5	1,5	2,5
- Physique et chimie	1,5	2,5	1,5	2,5
- Technologie	1,5	2,5	1,5	2,5
<b>Enseignements artistiques :</b>				
- Arts plastiques	1	2	1	2
- Éducation musicale	1	2	1	2
Éducation physique et sportive	3	4	3	4
<b>Horaire non affecté À répartir par l'établissement</b>	1		1	
<b>Enseignements facultatifs</b>				
Latin (***)	2		3	
Langue régionale (****)			3	
Heures de vie de classe	10 heures annuelles		10 heures annuelles	

(\*) Itinéraires de découverte sur deux disciplines : 2 heures inscrites dans l'emploi du temps de la classe auxquelles correspondent 2 heures professeur par division.

(\*\*) Deuxième langue vivante étrangère ou régionale.

(\*\*\*) Possibilité de faire participer le latin dans les itinéraires de découverte, à partir de la classe de quatrième.

(\*\*\*\*) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une langue vivante étrangère au titre de l'enseignement de deuxième langue vivante.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposée par l'établissement.

# Programme du cycle central

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 du cycle central 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 sur la base minimale d'une heure hebdomadaire par le professeur d'arts plastiques et par celui d'éducation musicale. Ils ont lieu dans des salles spécialisées.

## Arts plastiques

### Présentation de la discipline

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 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, support), 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 de 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.

## 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<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup> 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.

# I - Programme

Les questions principales du programme de 6<sup>e</sup> – 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<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup>, l'élève a pris conscience des rapports et des écarts inévitables entre réalité perçue et représentation plastique. En classe de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup>, on travaillera davantage la question du fini/non fini et du peint/non peint.

### 3. Image

Le double niveau de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> ;

- 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<sup>e</sup>.

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<sup>e</sup>. 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.

## II - 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<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> :

- *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<sup>e</sup> 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.

## III - 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<sup>e</sup>; les apports indispensables pour la mise en œuvre du programme du cycle central seront faits par le cahier d'accompagnement correspondant.

# Éducation musicale

Au cours du cycle central du collège, les acquis de l'année de 6<sup>e</sup> en éducation musicale seront confortés puis développés et approfondis. Une production sonore riche de diversités et propice au sentiment partagé de plaisir musical demeure l'objectif prioritaire de l'ensemble des activités.

## I - Chant

L'interprétation d'un répertoire diversifié, intégrant le goût des adolescents pour la chanson contemporaine, constitue la base des activités vocales. Les techniques qui s'y rapportent, largement développées dans le programme de 6<sup>e</sup>, restent les moyens fondamentaux de ces acquisitions et prennent en compte les évolutions physiologiques des élèves.

Le choix du répertoire, dans la complémentarité de celui qui a été acquis en 6<sup>e</sup>, amène des situations polyphoniques plus nombreuses, différenciant filles et garçons, et permet un élargissement de la tessiture et une ouverture vers les langues et cultures étrangères.

La partition, adaptée et transcrite par le professeur, est toujours un outil privilégié permettant d'accéder à une maîtrise progressive des éléments du langage musical (voir chapitre « Évaluation »).

Comme pour la classe de 6<sup>e</sup>, huit chants environ sont à étudier chaque année du cycle central. La pratique vocale collective sollicite à chacune de ses étapes l'implication, l'expression et les qualités d'interprète de chaque élève. À cet égard, la reprise des chants déjà appris est l'occasion d'en enrichir l'interprétation.

Les jeux vocaux, à la suite de ceux proposés en classe de 6<sup>e</sup>, prolongent et dynamisent la culture vocale. Ils favorisent la mise en pratique des notions de langage : ils sont déjà des moments de création.

La création de chansons permet aux élèves de s'exprimer avec leurs mots, avec leurs musiques tout en intégrant les acquis du cours d'éducation musicale. C'est une activité délicate à mener. Elle reste au libre choix du professeur. À titre indicatif, la démarche pédagogique suivante est proposée ; elle suppose une interaction entre les activités d'analyse et de création.

› **Analyse de chansons** : prosodie, présence et retour d'éléments invariants, principe de variation, musicalité propre au texte, relation entre le texte et la mélodie : rapport entre notes et syllabes et tous les traitements que la musique fait subir au texte par le jeu de répétition, d'ajout, d'amplification et d'imitation.

› **Création de chanson** :

- choix d'éléments musicaux structurants ;
- appropriation de ces éléments par imprégnation, mémorisation, improvisation ;
- choix des paroles : créations d'élèves, textes d'auteurs ;
- élaboration de règles ;

- intégration des possibilités offertes par les technologies nouvelles ;
- accompagnement.

Lorsque la démarche de création est menée à son terme, la chanson, interprétée et transcrite, prend naturellement sa place dans le répertoire personnel de l'élève.

## II - Écoute

L'écoute d'œuvres pendant le cours d'éducation musicale constitue un moment privilégié où s'installent des repères émotionnels et culturels.

Familiarisés avec la démarche d'écoute explicitée dans les programmes de 6<sup>e</sup> et développée dans les documents d'accompagnement, les élèves affinent leurs capacités auditives et analytiques, diversifient et enrichissent leurs connaissances. L'écoute est un moment propice au réinvestissement des compétences acquises à l'occasion des activités vocales et instrumentales : attention, mémorisation, sensibilité, imagination. Véritablement active, elle contribue à la cohérence des différentes activités de la classe.

La démarche conduit indifféremment du général au particulier, des composantes musicales et des notions aux œuvres et amène à dégager des analogies, des différences et des contrastes. On éclaire ainsi l'évolution du langage musical historiquement reliée aux autres formes d'expression (artistique, culturelle, scientifique et sociale), mais aussi aux lieux et fonctions auxquels la musique est destinée (monastère, église, château, place publique, salon, cour, théâtre, salle de concert). La relation avec d'autres programmes du cycle central – en particulier avec le programme d'histoire qui s'étend du Moyen Âge au début du xx<sup>e</sup> siècle – contribuera à renforcer les repères culturels des élèves.

À chaque niveau du cycle central, la poursuite de ces objectifs prend appui sur six œuvres (ou extraits significatifs) de genres, de styles et d'époques différents. L'écoute active de ces œuvres de référence, choisies par le professeur, contribue à repérer des composantes musicales et des notions de langage (voir chapitre « Évaluation »), tout en soulignant l'originalité expressive du discours musical.

Autour de l'étude approfondie de ces six œuvres, l'audition d'autres extraits choisis dans des mondes sonores différents permettra d'élargir la démarche, d'établir des prolongements et de développer le sens critique.

La découverte par l'analyse auditive peut se faire :

- en prenant appui sur une œuvre du passé (œuvre de référence), pour en montrer d'éventuels développements jusqu'au présent ;
- en partant au contraire d'une œuvre d'aujourd'hui (œuvre de référence choisie parmi les musiques actuelles) pour mettre à jour dans une démarche inverse ses racines dans les œuvres du patrimoine.

La nature du public scolaire auquel il s'adresse, le souci de diversifier son approche, conduiront chaque enseignant à privilégier l'une ou l'autre de ces démarches ou à les alterner.

### III - Pratiques instrumentales

À partir d'une maîtrise de la monodie, ces pratiques s'orientent vers le jeu polyphonique. Elles intègrent progressivement les éléments de langage énoncés dans le chapitre « Évaluation ».

Le professeur choisit les instruments qui lui paraissent les mieux adaptés en restant attentif à la continuité au niveau de l'établissement et à la spécificité des classes. Quel que soit le vecteur de cette pratique (voix, flûte à bec, percussion, technologies nouvelles), elle gagne à être :

- associée, dans la phase d'apprentissage, à l'expression vocale ;
- limitée dans le temps afin de maintenir l'équilibre des activités du cours ;
- reliée le cas échéant à l'une ou l'autre de ces activités par souci d'une cohérence globale ;
- ouverte à l'invention, qu'elle soit de nature mélodique, harmonique ou rythmique, et notamment par tous les jeux qui font dialoguer solistes et groupes à l'intérieur d'une organisation formelle.

Il convient de diversifier et d'enrichir la palette sonore déjà utilisée en classe de 6<sup>e</sup>, tout en veillant à respecter les exigences techniques propres à chaque instrument :

- flûtes à bec soprano, alto, ténor ;
- percussions (peaux, métaux, bois et lames) ;
- générateurs de sons ;
- autres instruments éventuellement pratiqués par les élèves.

L'imbrication des activités vocales et instrumentales trouve son aboutissement dans des productions collectives associant chant, contrechant instrumental, accompagnement, instrumentation. Les arrangements réalisés par le professeur permettent la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et sensibilisent les élèves à la notion de responsabilité individuelle au sein du groupe.

C'est ainsi que la superposition et l'enchaînement d'éléments simples mais complémentaires conduisent à des productions sonores riches de leur diversité et propices au sentiment partagé de plaisir musical.

### IV - Évaluation

Comme pour la classe de 6<sup>e</sup>, l'évaluation s'élabore à partir de toutes les situations musicales rencontrées en classe. Orale et écrite, individuelle et collective, elle porte sur la maîtrise de savoir-faire et de connaissances. C'est un élément important de motivation dès lors que sont évalués les compétences acquises, les progrès réalisés dans les différentes activités.

Elle peut mettre en valeur l'aptitude de chaque élève à tenir sa voix ou sa partie dans un jeu polyphonique (soliste / groupe, duo, trio) et à réinvestir ses acquis dans une situation d'invention.

À l'issue du cycle central, l'élève sera capable :

- d'interpréter le répertoire choisi (vocal et instrumental) : tenue, mémorisation, justesse, qualité sonore, phrasé articulation, précision rythmique, expression ;
- de reconnaître les œuvres étudiées, identifier les principales notions abordées et réinvestir la démarche et les connaissances dans l'écoute d'autres extraits ;
- de reproduire, reconnaître, lire, écrire des éléments de langage liés à l'organisation du discours musical.

---

### COMPOSANTES ET NOTIONS MUSICALES DE RÉFÉRENCE

<b>Espace</b>	Horizontalité : monodie, polyphonie Verticalité: constitution d'accords (consonances, dissonances) puis enchaînements d'accords (suspension, conclusion) et leurs combinaisons
<b>Temps</b>	Éléments du dynamisme rythmique : pulsation, cellules rythmiques, carrures ; imitation, ostinato ; anacrouse, syncope
<b>Couleur</b>	Formations instrumentales et vocales Timbre et modes de jeu Dynamique et nuances
<b>Forme</b>	Motif Phrase musicale Thème Autres éléments structurants

# Accompagnement des programmes du cycle central de 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>

## SOMMAIRE

	Pages
<b>Arts plastiques</b>	
I – Une pratique en relation avec la création artistique . . .	66
II – Les notions . . . . .	67
III – Les arts plastiques au cycle central . . . . .	67
IV – La notion d'écart . . . . .	69
<b>V – Le dispositif de représentation . . . . .</b>	<b>70</b>
A. L'ensemble des moyens mis en œuvre pour représenter . . .	70
B. Espace à deux dimensions, espace à trois dimensions . . .	71
C. Espace littéral - Espace suggéré . . . . .	71
D. Différents modes de représentation de l'espace . . . . .	72
E. Organisation et composition . . . . .	72
F. La pluralité des codes et des systèmes perspectifs . . . . .	73
G. Espace en trois dimensions . . . . .	73
<b>VI - Matérialité des moyens plastiques . . . . .</b>	<b>74</b>
A. Les qualités physiques des matériaux . . . . .	75
B. Gestes et instruments . . . . .	76
C. La couleur . . . . .	76
D. Les notions de non fini et de non peint . . . . .	77
<b>VII - L'image . . . . .</b>	<b>78</b>
A. Un travail sur l'image . . . . .	78
B. Les statuts de l'image . . . . .	80
<b>VIII - L'évaluation . . . . .</b>	<b>81</b>
<b>Éducation musicale</b>	
I - Écoute . . . . .	82
II - Les pratiques instrumentales . . . . .	83
III - Contribution de l'éducation musicale à la maîtrise de la langue française . . . . .	85
A. Le rapport du texte et de la musique . . . . .	85
B. Les outils du commentaire d'œuvres musicales . . . . .	86

# Arts plastiques

*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'in-

vention 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 oeuvres 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 les deux années de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, que vont se construire les connaissances lui permettant, d'une part de prendre en compte la matérialité et de la décrire, d'autre part de comprendre en quoi la matérialité d'une œuvre est objet de questionnement. Pour cela, le professeur proposera à différents moments des situations différentes mettant en jeu les notions et les questions auxquelles les élèves peuvent avoir accès à tel ou tel moment de leur propre évolution. Ces situations ne sont pas nécessairement les unes à la suite des autres dans le temps, mais au contraire espacées et articulées entre elles par l'un des éléments constituant la situation, c'est-à-dire le choix du support ou la question abordée, les instruments proposés, le type de production, etc. Ainsi, reprenant des connaissances introduites en classe de 6<sup>e</sup>, 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.

### « *Variation des 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.

Variation des 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<sup>e</sup> 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 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, 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 6<sup>e</sup>, 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

référénts. 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 transfor-

mations 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. A 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 sérigraphiée sur le support et en partie construite en relief. Il peut être aussi proposé aux élèves sur un même espace bidimensionnel de **représenter** et, en même temps, de **présenter** en fixant sur cet espace (par collage, en clouant ou par tout autre procédé) des éléments extérieurs concrets (tels un morceau de bois, un morceau de ferraille, un objet, etc.). Concrètement, un objet peut être mis en relation avec sa représentation ou celle d'un autre objet, le tout pouvant être ensuite photographié. On peut se référer à certains travaux de Ger Van Elk (*Paul Klee, Um den Fisch*, 1970) et de Gérard Titus-Carmel (*The four seasons sticks*, 1975).

## C. Espace littéral - Espace suggéré

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

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

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

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

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

Il convient donc de faire découvrir, si l'on prend toujours l'exemple de la feuille de papier, qu'elle peut avoir deux statuts différents en ce qui concerne la question de l'espace artistique. Cette question est importante pour aborder les œuvres à travers les époques. On peut alors proposer des travaux qui renvoient à l'une ou à l'autre conception de l'espace artistique ou à l'ambiguïté d'un espace mixte tel que peut le faire découvrir *La nature morte à la chaise cannée* (1912) de Pablo Picasso. Pour traiter de la planéité avec les élèves, on peut, par exemple, leur proposer un travail à partir de questions telles que celles-ci : « Le fond occuperait le premier plan », ou encore insister sur le sens que prend le support « dès lors qu'on ne fait pas de fond ». À ce sujet, on peut

aussi bien observer *l'Atelier rouge* (1911), *La leçon de piano* (1916) d'Henri Matisse, ou *Bedroom Painting n° 3* (1973) de Tom Wesselman.

## D. Différents modes de représentation de l'espace

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

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

Ainsi, à partir d'une reproduction d'une carte de géographie, on peut demander aux élèves de « passer de la carte au paysage », ou, à partir d'une photographie de paysage, de passer de la photographie à la peinture. En inversant le dispositif, on peut faire une proposition de cours du type : « Monsieur 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-t-elle à ce qui évoque une hiérarchisation des éléments pensés, articulés et représentés selon un certain nombre de règles et de normes : respect de certaines proportions, des dégradés de couleur dans la perspective aérienne, travail des jeux d'ombre en fonction de la situation de la source lumineuse, etc. En ce sens, **une composition ne peut pas être spontanée** : elle est le fruit d'une élaboration méthodique. On peut penser aux compositions de Nicolas Poussin, telles *Echo et Narcisse* (1683), *L'inspiration du poète* (1620-1630). À propos de certaines œuvres, on évoque des compositions pyramidales (*La Sainte Famille Canigiani*, 1507, de Raphaël), circulaires (*La bataille d'Anghiari*, 1504, de Léonard de Vinci), en cascade (*Déposition*, 1526, de Pontormo). On peut alors observer en quoi l'ensemble détermine les parties, ainsi que le traitement particulier de chacune d'entre elles, permettant de structurer l'œuvre en fonction d'une intention précise. On remarquera que la tradition de la peinture contemporaine et de la critique d'art qui en

rend compte tend plus à revendiquer la mise en œuvre de principes organisationnels que de principes relevant de l'art de composer.

## F. la pluralité des codes et des systèmes perspectifs

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

## G. Espace en trois dimensions

### « *Structure, construction* »

En classe de 5<sup>e</sup>, on mettra en évidence ce qui caractérise la notion de structure, « *dans laquelle les éléments ne sont pas nécessairement liés* ». Pour aborder cette notion, un travail sur le **construit** en architecture facilite la compréhension. On pourra, à ce propos, observer ce qui, dans un édifice, correspond à ce que l'on peut appeler l'ossature fonctionnelle (charpente, voûte, piliers, traverses, colonnes, haubans, etc.), associée à des questions de **tension** et de **direction**, et ce qui est l'appareil destiné à la masquer. On tentera de comprendre la fonction de ces dispositifs de masquage (fonction décorative, par exemple) et on les confrontera à ceux qui, au contraire, mettent en évidence la structure sous-jacente (Victor Laloux, *Gare d'Orsay*, Paris, 1900 ; Joseph Polaert, *Palais de justice*, Bruxelles ; Giuseppe Sacconi et Manfredo Manfredi, *Monument à Victor Emmanuel II*, Rome, 1884-1922). À cette même époque, dans un souci de modernité, certains architectes proposent au contraire de montrer le plus possible la structure de construction : c'est le cas de la tour Eiffel, par exemple. L'époque contemporaine permet également d'observer ces deux conceptions : ce que l'on a appelé l'architecture **moderniste**, avec ses figures emblématiques

(Le Corbusier, par exemple) et le courant **post-moderne**, qui, en réaction à un certain **brutalisme**, recourt parfois à des formes de métissages de codes proches de ce qu'était l'**éclectisme** au XIX<sup>e</sup> 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 4<sup>e</sup>, 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 5<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup> 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 subjectile et de matériau.

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

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

Les références artistiques sollicitées montreront quel nouveau langage pictural, quelles nouvelles expériences de la peinture ont émergé entre les années quarante et les années soixante. Seront montrées, à la faveur de travaux d'élèves, les œuvres de peintres pour lesquels le geste et sa part imprévisible (le désir d'agir sur la toile, le désir de laisser la trace du geste sur la toile, l'insistance des aspects physiques, matériels, gestuels) sont particulière-

ment 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 xv<sup>e</sup> 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'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 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<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup>, 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 xv<sup>e</sup> 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 indéniabable 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 vidéo-graphique 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 for-

mer 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 Haertfield : *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'Erro.

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

(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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>) »**

En classe de 5<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup>, 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 5<sup>e</sup> et la classe de 4<sup>e</sup> 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.

# Éducation musicale

*Les documents d'accompagnement du cycle central constituent un complément des indications contenues dans le cahier d'accompagnement des programmes de la classe de 6<sup>e</sup>. Malgré leur publication fractionnée par cycle, l'ensemble de ces textes concerne tous les niveaux du collège. Les démarches pédagogiques propres à chaque domaine du cours d'éducation musicale y sont explicitées et approfondies. Pour le cycle central, l'accent est mis sur deux activités : écoute et pratiques instrumentales.*

## I - Écoute

### Un parcours d'écoute

L'écoute d'une œuvre musicale s'appuie sur des approches complémentaires réparties sur plusieurs séances. Une première écoute privilégiée la sensibilité et l'imagination en s'attachant à la globalisation des événements sonores. Les étapes suivantes amèneront l'élève à découvrir puis à s'approprier les éléments techniques ou culturels.

### Première écoute

La première écoute suppose un état de disponibilité qui exclue toute autre activité. Elle amène l'élève à s'imprégner du climat de l'œuvre sans souci prématuré d'analyse ou d'identification.

À l'issue de cette première écoute, les élèves seront invités à s'exprimer de manière sensible sur des modes variés (verbe, geste, mouvement, image, dessin, graphisme, induits éventuellement par une consigne initiale).

La conjonction de ces perceptions individuelles conduit à une appréhension globale et collective, premier pas dans la découverte du sens artistique de l'œuvre.

À partir de ce dialogue, le professeur s'appuie sur sa parfaite maîtrise de l'œuvre écoutée, pour mettre en évidence, sans les isoler, les masses, plans, lignes, couleurs, événements, fonctions, registres et leurs rapports dynamiques – autant dire les aspects les plus vivants du discours musical –, afin de préparer les auditions suivantes.

### Écoutes suivantes

La mise en relation avec la pratique musicale réelle des élèves – vocale, instrumentale –

étant l'une des conditions de l'écoute active, les écoutes suivantes permettront de s'approprier les éléments musicaux et les principes de composition essentiels retenus par le professeur.

Les élèves seront ainsi conduits collectivement à mémoriser et reproduire les cellules, motifs, phrases, thèmes, etc., à les redécouvrir dans l'œuvre travaillée, puis dans l'audition d'autres extraits relevant d'esthétiques éventuellement différentes.

Pour chaque œuvre, la trace écrite figurant dans le cahier de l'élève s'élabore progressivement et collectivement. Elle peut prendre plusieurs formes éventuellement combinées : notes écrites, graphisme, fragment de partition, etc. Faciles à mettre en œuvre sur le tableau de la classe, des représentations graphiques peuvent aider l'élève dans son cheminement analytique sur la musique travaillée : lignes, formes géométriques, couleurs, ondulations, granulations, trames, formes géométriques ou symboliques, etc. Les supports de travail sont multiples : tableau, document de travail photocopié et distribué à la classe, téléviseur, ordinateur, partition. À cette représentation synthétique de la musique s'ajoutent des repères culturels pour l'élève : titre de l'œuvre, nom du compositeur, contextes socio-historique, géographique et artistique, éléments de vocabulaire technique, etc. Les notions et les principes d'écriture découverts se prêtent volontiers à une expérience musicale collective. Voici quelques types d'œuvres étudiées qui permettent une transposition pédagogique vivante et inventive utilisant la diversité des moyens vocaux et instrumentaux. Dans tous les cas, l'ambition de ces travaux restera

modeste, adaptée au niveau de la classe et toujours soucieuse de qualité musicale.

- **Une œuvre d'écriture horizontale** peut donner lieu à un travail d'expérimentation pour la découverte progressive de la complémentarité des lignes mélodiques et/ou rythmiques, ainsi que des divers procédés d'imitation, canon, style fugué, etc.
- **Une œuvre pour orchestre** peut conduire les élèves à instrumenter une courte polyphonie, à organiser la complémentarité des registres instrumentaux, la dimension dynamique du choix des timbres, à mettre en évidence les différents plans sonores, ou bien encore à répartir les différentes fonctions musicales.
- **Une œuvre concertante** peut être pratiquée selon le principe du *concerto grosso* en confiant les parties de solistes à quelques élèves (voix ou instruments) et le *tutti* au reste de la classe.
- **Une pièce pour petite formation de jazz** permet de vivre le rôle structurant d'un thème mélodique en raison du lien étroit qu'il entre-

tient avec la grille harmonique et tout ce qui a trait à l'architecture rythmique (division ternaire ou binaire de la pulsation, carrure de la mesure, du thème). Cette pratique peut déboucher ensuite sur une initiation à l'improvisation.

- **Une œuvre contemporaine** faisant appel, par exemple, à un dispositif de traitement du son en temps réel, ouvre à la recherche critique d'effets sonores originaux : flûte à bec, percussions corporelles, piano, voix, synthétiseurs, objets sonores divers peuvent être mis au service de transpositions des phénomènes entendus, ménageant aussi bien des contrastes surprenants que des sonorités nouvelles issues de modes de jeux ou d'expression originaux.
- **Une mélodie ou un lied** peut amener l'élève à s'interroger sur la relation de la musique au texte. Ainsi, après l'étude d'un texte écrit et dans le cadre de contraintes fixées par le professeur, la classe élabore un accompagnement sonore (sons, bruits, extraits d'œuvres recherchés par les élèves chez eux ou au CDI, sons vocaux ou instrumentaux, etc.), avant d'écouter la réalisation du compositeur.

## II - Les pratiques instrumentales

Approches vivantes du monde sonore, les pratiques instrumentales sont motivantes et attrayantes pour l'élève. Elles gagnent à associer plusieurs instruments – voix, flûtes à bec, percussions, technologies nouvelles, instruments pratiqués par les élèves hors du collège – en fonction des choix du professeur et de l'équipement de la salle de musique. Leur pratique est collective : il ne peut s'agir, dans le contexte horaire du cours hebdomadaire, de dispenser un enseignement instrumental individualisé, mais plutôt de favoriser des activités ludiques utiles à l'appropriation du langage musical. Elles trouvent leur prolongement dans l'ensemble instrumental du collège et ouvrent éventuellement un chemin vers l'école de musique, lieu de formation spécialisée. Durant ces activités, les élèves découvrent le plaisir d'une pratique musicale plus immédiate et se forment progressivement pour mieux jouer ensemble. Leur disposition dans l'espace-classe, adaptée aux dispositifs sonores et à la pertinence des démarches pédagogiques,

assure la cohésion et la cohérence nécessaires à la pleine réussite de ces activités. Le professeur s'attachera à développer des compétences transversales et spécifiques.

### Compétences transversales

- Confiance en soi
- Disponibilité
- Solidarité et responsabilité au sein du groupe
- Concentration

### Compétences spécifiques

- Maîtrise du geste instrumental et coordination sensori-motrice
- Développement de l'intelligence musicale
- Développement de l'écoute intérieure et de la mémoire
- Développement des capacités d'expression et d'invention

En valorisant les aptitudes de chacun ainsi que son attirance pour un timbre ou un mode de

jeu de son choix, le jeu collectif donne l'occasion à l'élève d'exprimer sa singularité, au professeur de gérer l'hétérogénéité, tout en privilégiant, à partir du cycle central, les pratiques polyphoniques et polyrythmiques. Dans tous les cas, la qualité sonore des instruments utilisés induira l'ambition des objectifs et des résultats obtenus.

Les méthodes d'apprentissage sont fondées sur la transmission orale et la perception globale et immédiate du langage. Elles favorisent la spontanéité et l'aisance tout en constituant un moyen de parvenir à l'improvisation. Ainsi, le geste instrumental réalise-t-il un son intérieur dont l'existence est liée au chant ou à une expression verbale (par exemple, les onomatopées pour les apprentissages rythmiques) qui le précède et oblige-t-il l'élève à penser les sons, les phrases, avant de les réaliser à l'instrument. Cette première phase est un continué aller-retour entre perception et production sonore : elle sollicite la mémoire auditive et la mémoire motrice et peut induire une approche de la partition, dans laquelle l'élève repère les différents éléments qui la constituent.

Dans une deuxième phase, le jeu des différentes formules, articulées en phrases, mémorisées, écrites puis lues, active la formation de l'oreille et les automatismes de lecture : si importante que soit la maîtrise des signes, cette capacité dépend aussi du développement de l'audition et de la mémoire.

Par exemple, recopier pour le cours suivant tout ou partie de ce qui a été joué en classe est un des moyens de s'approprier le texte musical et d'en consolider l'audition. Cette démarche amène l'élève, dans une phase ultime, à reconstituer la partition sous la dictée du chant intérieur. Une fois ces automatismes acquis, l'accès à la partition par le déchiffrage pourra être envisagé avec plus de facilité.

## Les situations polyphoniques

Les pratiques instrumentales s'appuient naturellement sur des activités polyphoniques simples : bourdon, accompagnement à la tierce ou à la sixte, contrechants, imitations, ponctuations cadentielles. En associant différentes mélodies ou différentes sonorités, il est possible de mettre en évidence le caractère successif et/ou simultané des éléments suivants :

- durées du son ;
- différents modes de jeu ;

- direction des mouvements sonores ;
- polyphonie de timbres ;
- consonances et dissonances ;
- combinaisons rythmiques, etc.

Quand ils sont inscrits dans une organisation, la combinaison de ces éléments implique une prise de conscience de la hiérarchie des voix et des cadres formels :

- thème et variations ;
- forme binaire, ABA, rondo ;
- plan formel en crescendo et decrescendo ;
- organisation cohérente de l'espace sonore : strates, textures, points, agrégats, etc.

Si ces situations se prêtent particulièrement à l'emploi des voix et des différentes flûtes à bec, elles sont également favorisées par celui des percussions à lame ou des claviers qui permettent un accompagnement harmonique et soutiennent l'oreille par la visualisation des intervalles entre les sons. La souplesse, le rebondissement immédiat et l'amplitude du geste, dans le jeu simultané ou alterné, à l'aide de baguettes adaptées, sont obtenus assez rapidement par l'élève, en fonction de son écoute et de son expérimentation. Par ailleurs, la liberté d'organiser les lames suscite des improvisations collectives à partir d'échelles (par exemple, pentatonique) et de modes librement ordonnés (par exemple, séries), pouvant conduire à la découverte d'autres langages.

L'emploi d'onomatopées, de percussions corporelles et des percussions les plus courantes, produisant des sons de hauteur indéterminée et de résonance sèche, rend accessible des superpositions rythmiques de plus en plus riches et complexes :

- canon rythmique corporel ou instrumental ;
- « *batucada* » : partie d'un simple ostinato et aboutissant à une polyrythmie dense et colorée ;
- une rythmique jazz sur une batterie, présentée en éléments séparés pour un groupe d'élèves, ou dans sa configuration initiale pour un soliste accompagnateur.

L'utilisation d'une bande-son mise en boucle, d'une séquence MIDI, d'une boîte à rythmes rend possible une pratique collective de musique mixte répondant aux objectifs suivants : intervention sans rupture des élèves, improvisation en chaîne, interrogations en relais, respect d'un tempo et d'une carrure programmés.

L'enregistrement occasionnel des activités de pratique instrumentale permet une écoute critique de la réalisation et constitue une mémoire et un support de diffusion.

### III - Contribution de l'éducation musicale à la maîtrise de la langue française

Les activités menées dans le cours d'éducation musicale sollicitent en permanence la finesse de l'attention auditive des élèves ; ainsi la qualité vocale d'une interprétation est-elle intimement liée à celle de l'apprentissage qui y a mené. Celui-ci s'appuyant sur la transmission orale, l'imitation donnera toute sa mesure lorsque l'élève sera à même d'entendre la finesse des exigences formulées implicitement par le professeur. Cette disposition dépendra essentiellement de deux facteurs principaux : d'abord, une disponibilité réciproque des différents acteurs, impliquant calme, concentration, mais aussi tolérance et investissement personnel de tous ; ensuite, une compréhension adaptée, mais toujours précise, du langage musical de la chanson ou du chœur travaillée par la classe.

Cette attitude d'écoute musicale est à mettre en relation avec la didactique des langues, la maîtrise de la langue maternelle et des langues vivantes étrangères passant nécessairement par la perception de ce qu'il est convenu d'appeler la « musique de la langue ».

Dans le but général d'amener les élèves de collège à une maîtrise accomplie de la langue française, l'enseignement de la musique peut apporter sa contribution spécifique.

On ne devra pas perdre de vue que le langage musical possède des règles qui lui sont propres, qui ne peuvent, sans risque de contresens, être transposées sur celles qui organisent la langue parlée. Mais, une fois cette précaution prise en compte, on peut distinguer plusieurs types d'activités présentant des modes de contribution variés à la maîtrise progressive de la langue française.

#### A. Le rapport du texte et de la musique

##### Pratique du chant

• L'apprentissage de chansons, qui lie intimement la musique au texte, permet une approche du vocabulaire dont la découverte, la compréhension et la maîtrise sont facilitées par la dimension sensible qu'offre le support

mélodique. Comme elles contiennent souvent des termes qui ne font pas partie du vocabulaire usuel des élèves, ou des structures syntaxiques qui ne leur sont pas familières, les chansons doivent faire l'objet d'une explication de texte intégrée à leur étude complète. Pour peu qu'elles aient été choisies judicieusement et qu'elles exercent un attrait musical sur les élèves, elles constituent un vecteur privilégié de l'enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe, d'autant qu'elles sont volontiers mémorisées, parfois plus facilement que des récitations. L'exercice du « par cœur » trouve sa pleine revalorisation lorsqu'il contribue à la poursuite de tels objectifs.

• Par ailleurs, la pratique du chant entraîne le respect de principes de scansion et de prosodie essentiels pour l'éducation de l'oreille : le sens de la phrase, de son rythme, de sa dynamique, de sa structure peuvent grandement profiter à la maîtrise de la lecture ainsi qu'à la compréhension d'un message parlé.

• L'étude de chants à plusieurs voix ou de canons renforce les acquis dans tous ces domaines, car elle implique une conscience encore plus active de la part de l'élève, amené à dominer son texte et le lien du texte et de la mélodie.

• Enfin, l'exercice qui consiste à faire créer des chansons par les élèves eux-mêmes, implique une prise en charge constructive des rapports du texte et de la musique qui suppose une démarche d'autonomie, permettant de faire le point sur les acquis.

##### Audition d'œuvres vocales

L'audition commentée d'œuvres vocales fournit aussi un moment privilégié de réflexion sur le rapport texte/musique. Elle permet de distinguer la spécificité des deux langages, de mesurer leurs apports et leurs limites respectives. On peut aussi faire dégager aux élèves les convergences et les divergences d'effets musicaux et verbaux, ce qui suppose une approche du texte attentive, tant à l'explicitation du sens qu'aux effets de style ménagés par l'auteur.

## B. Les outils du commentaire d'œuvres musicales

Réagir, s'exprimer, nommer des émotions : ce premier niveau du commentaire d'œuvres musicales est subjectif. Il suppose une mise au point des « mots-outils », permettant une réelle prise en charge de l'expression, écrite et orale. L'enseignant est à une place cruciale pendant le cours de musique, afin de fournir à l'élève les moyens d'enrichir son bagage linguistique, d'une manière qui est perçue comme non directive, et de l'aider à se sentir plus à même d'exprimer, d'extérioriser et de communiquer des impressions intimement perçues.

Cet objectif propre à l'enseignement de la musique suppose que l'on mette à la disposition

des élèves le vocabulaire juste et précis qui s'y rapporte. Des mots, souvent nouveaux, enrichiront ainsi leur aptitude d'expression, tant à l'oral qu'à l'écrit.

De même, les points de convergence entre l'éducation musicale et les langues vivantes étrangères sont repérables dans les programmes de ces disciplines : accents, schémas intonatifs, éléments expressifs du discours, rythme, articulation, ponctuation et rapports entre oral et écrit.

Cette identité des démarches devrait conduire les professeurs d'éducation musicale, de lettres et de langues vivantes, à mettre en commun leur réflexion et à expérimenter de nouveaux outils interdisciplinaires qui renforceraient la cohérence de leurs interventions auprès des élèves.