

petites recettes

# & GRANDS DESS(E)INS

manuel pratique à l'enseignement  
des ARTS PLASTIQUES





## équipe de rédaction

Ce manuel a été élaboré dans le cadre du *Groupe Ressource et Recherche pour l'enseignement des Arts Plastiques* par une équipe de professeurs de Nouvelle-Calédonie :

- . Corinne Barthélemy, professeur d'arts plastiques et d'histoire des arts,
- . Bernard Berger, professeur d'arts plastiques,
- . Cécile Castel, professeur d'arts plastiques,
- . Nicolas Charreau, professeur d'arts plastiques,
- . Jean François Danet, professeur d'arts plastiques et d'histoire des arts, formateur IUFM,
- . Mireille Darnault, professeur d'arts plastiques,
- . Anna Galfi, professeur d'arts plastiques,
- . Sophie Galtié, professeur d'arts plastiques,
- . Lucile Genestoux, professeur d'arts appliqués,
- . Laure Jegat, professeur d'arts plastiques,
- . Laurence Lagabrielle, professeur d'arts plastiques,
- . Pascale Moret, professeur d'arts plastiques,
- . Emmanuelle Rabier, professeur d'arts plastiques, webmestre académique.

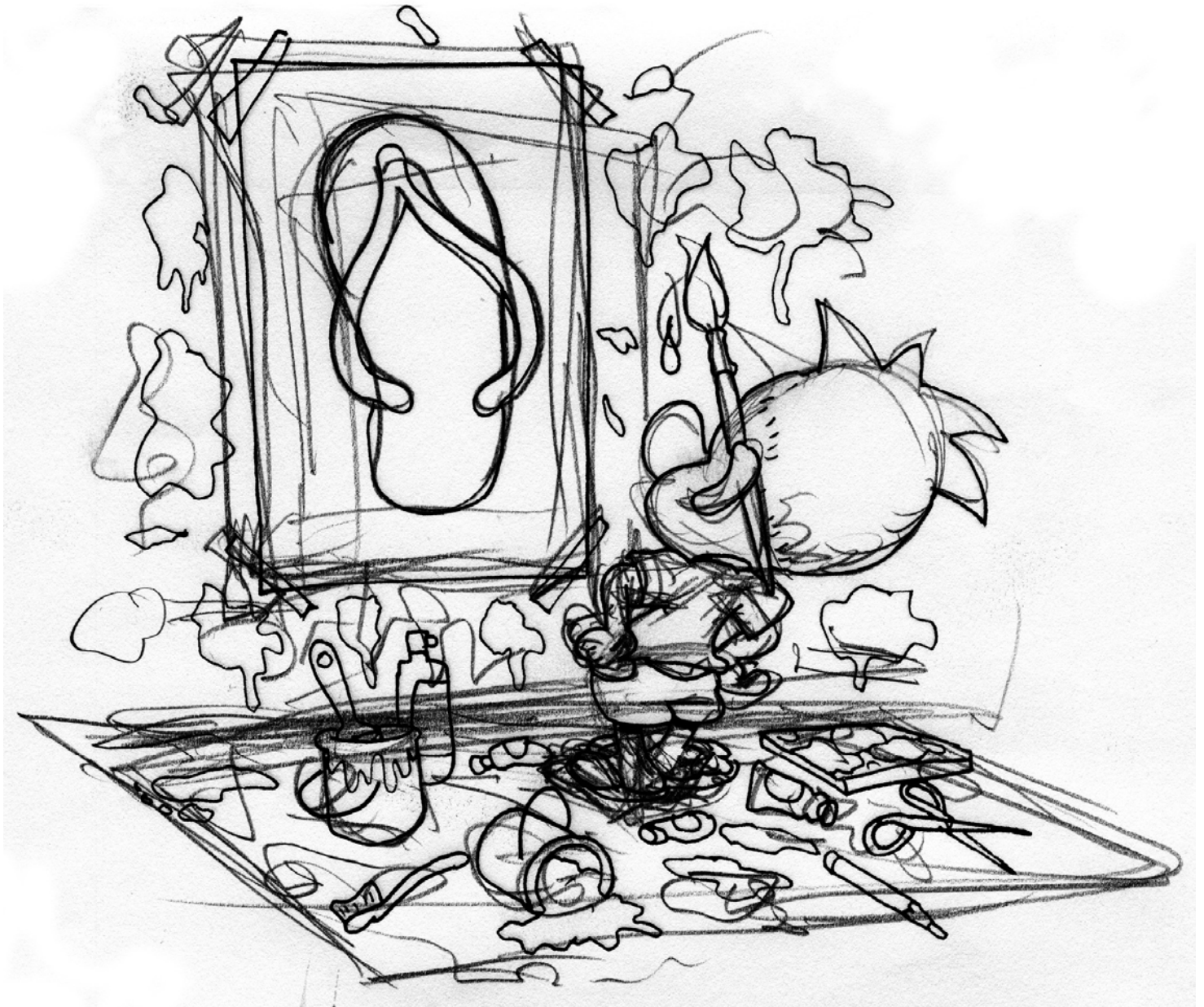


illustration de couverture de Bernard Berger - auteur de la "La Brousse en folie" (éditions : La Brousse en Folie - Nouméa).



## avant-propos :

« *Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément* »

Nicolas Boileau

*... entre les rayons :*

Les librairies spécialisées regorgent de manuels dédiés à l'enseignement des mathématiques du français ou de l'histoire-géographie. Tout y est expliqué, détaillé dans les contenus à enseigner, niveau par niveau, avec les méthodes didactiques<sup>1</sup>... le kit est complet : jusqu'aux supports permettant l'évaluation des savoirs ...

Chacun (professeurs, répétiteurs, parents) peut y trouver des indications précises pour aborder ces disciplines à partir d'un ensemble de données théoriques, d'activités de découvertes et d'exercices corrigés. C'est du "*prêt à enseigner*" à l'attention des éducateurs qui maîtriseraient au préalable les connaissances élémentaires.

À bien y regarder, le rayon consacré à l'enseignement des arts plastiques se réduit trop souvent à des manuels de *travaux pratiques* dont la seule finalité est l'acquisition de savoir-faire.

Il existe peu de documents à l'usage de l'enseignement des arts plastiques en collège et les tentatives sont suffisamment rares pour être remarquées. Les professeurs d'arts plastiques se souviendront de la sortie du cédérom « *Artpla : l'enseignement des arts plastiques au collège : un regard sur l'art contemporain* »<sup>2</sup>, qui a marqué une génération d'enseignants ... mis à part ces quelques propositions de cours, la documentation sur l'enseignement des arts plastiques est rare.

---

1 le mot **didactique** du grec "didaktikos" : « *propre à instruire, relatif à l'enseignement* », désigne aujourd'hui l'ensemble des techniques d'enseignement, les **moyens**, les **situations** et les **méthodes** mises en œuvre à la transmission d'un savoir. En revanche, le terme de **pédagogie** du grec "paidagôgia" : « *direction, instruction, éducation concrète des enfants* », recouvre l'ensemble des méthodes de gestion du groupe pour mettre en place les conditions de la transmission d'un enseignement [in "Le Robert - Dictionnaire historique de la langue française" - Alain Rey - 1998].

2 CDrom : "*Artpla : l'enseignement des arts plastiques au collège : un regard sur l'art contemporain*", sous la direction de Christiane Carrier IA-IPR, CRDP Grenoble, 2000.

Pourtant, les textes théoriques existent et un professeur curieux trouvera un ensemble d'écrits fondateurs<sup>3</sup> pour l'enseignement de la discipline.

De l'expérience accumulée dans la formation des professeurs néo-titulaires, de la préparation aux épreuves de didactique des concours professionnels, nous en venons à penser qu'il est temps de dépasser la formation didactique théorique de la discipline et de proposer à la consultation des leçons plus détaillées.

Les enseignants recherchent souvent des exemples de séquences pour mieux en analyser les articulations, mais il existe peu de documents disponibles qui décrivent, étape par étape, une leçon.

L'utilisation d'Internet permet certes de trouver des ressources documentaires et si certains sites académiques proposent des cours, l'imprécision des formulations, l'absence de certaines explications ne permettent pas d'utiliser ces leçons comme des supports fiables. Une visite critique des sites dédiés à l'enseignement des arts plastiques relativise rapidement l'illusion d'abondance d'informations en ligne. Au final, les contenus sont maigres et la qualité très inégale. Ainsi, il est parfois bien difficile, pour un professeur en formation, de repérer sur le Net les propositions sérieuses des cours "bidons" ....

Proposer un manuel à l'attention des professeurs relèverait-il de la prétention ?

Nous pouvons juste opposer à cette probable critique que ce manuel est le résultat de la mutualisation d'expériences de terrain et de la dynamique d'une équipe de professeurs chevronnés. Pour constituer ce travail collectif de compilation, chaque proposition de leçon a été expérimentée avec des élèves, puis validée après avoir été soumise à l'analyse critique de l'équipe.

Nous invitons le lecteur à poursuivre ses recherches au-delà de ces "*propositions*" et nous lui conseillons de lire *les rapports de jurys des concours*<sup>4</sup> qui proposent des synthèses pertinentes d'une conception actualisée de la didactique des arts plastiques.

Considérez donc ce recueil comme un manuel d'aide à l'enseignement où vous trouverez d'une façon détaillée le déroulement, niveau par niveau, de séquences en référence avec les nouveaux programmes d'arts plastiques pour le collège<sup>5</sup>.

Il reste à essayer ces "**leçons**" (on entend par *leçon* : une séquence d'enseignement) avec des élèves et après les avoir expérimentées, adaptées, modifiées en tenant compte des conditions matérielles, socioculturelles des élèves et de votre établissement d'exercice, vous découvrirez la "*liberté de dépasser*" ces propositions de travail.

Nous faisons le pari qu'un enseignant capable de mener à bien une "*leçon type*" sera plus à même de forger ses propres "*propositions*" et de dépasser les "**modèles**" proposés dans ce "*manuel*".

Nouméa le 21 juillet 2009

---

3 le site *eduscol* est une interface qui donne accès aux *édu/bases*, scénarios pour l'enseignement des arts plastiques.

4 l'ensemble des rapports des jurys de l'agrégation et du CAPES interne d'arts plastiques sont en ligne sur le *Site d'Information et d'Aide aux Concours* du Ministère de l'Education Nationale.

5 programmes pour l'enseignement des arts plastiques en collège - BO spécial n°6 du 28 août 2008 à mettre en parallèle avec *l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts* - BO n°32 du 28 août 2008.





... être soumis à la Question

Toute synthèse procédant de la simplification, nous conseillons vivement au lecteur de ne pas faire l'économie d'une recherche approfondie à partir des documents théoriques, des textes de référence, des programmes, des rapports de jurys de concours, etc ...

Mais avant même de s'engager dans "*l'autopsie*" d'une leçon, un certain nombre de questions surgissent dès que nous parlons de l'enseignement des arts plastiques. Ces questions s'énoncent souvent avec bon sens ou parfois avec perplexité ... mais elles sont toujours les symptômes du doute de ce qui se pratique dans le cours d'arts plastiques.

#### ① Qu'est ce que l'on enseigne en arts plastiques ? :

Enseigner les arts plastiques c'est permettre à l'élève d'accéder à l'Art par une **pratique de création**. L'enseignement des arts plastiques vise à développer précisément chez l'élève quatre compétences fondamentales :

- ① savoir mener une démarche exploratoire, expérimentale et d'invention pour la résolution de problèmes,
- ② avoir une pratique plastique, sensible, poétique et artistique,
- ③ rendre efficiente une culture artistique et une connaissance de références artistiques patrimoniales, modernes et contemporaines.
- ④ construire un discours analytique et argumenter sur le fait artistique.

En arts plastiques les compétences sont construites dans des situations complexes où l'élève est invité à créer, inventer, s'exprimer plastiquement. Une proposition de travail doit permettre à l'élève de mener des expérimentations autour de problématiques plastiques auxquelles des artistes se sont confrontés. Lorsque l'élève découvrira les références artistiques en lien avec ces problématiques, sa compréhension des œuvres en sera facilitée par le cheminement qu'il aura lui-même mené.

Si par réciprocité : « *l'œuvre révèle la conduite de création de l'artiste dont elle est le témoignage inscrit dans la matière* »<sup>6</sup>, permettre à l'élève d'accéder à des "*références artistiques*", c'est dévoiler ainsi des **conduites de création** inscrites dans la "*matérialité de l'œuvre*".

---

<sup>6</sup> in article : "*Philosophie*" sur l'exposition organisée par Harald Szeeman : "*Quand les attitudes deviennent formes*", Berne - Suisse 1969.

## ② Comment engager les élèves dans une démarche de création ? :

On pourrait poser la question d'une façon inverse : *comment ne pas placer l'élève dans une démarche de création ?*

La réponse serait simple : *en lui donnant un modèle, en lui dictant ce qu'il doit faire, en ne lui posant aucun problème à résoudre ...*

Ainsi, il apparaît de façon évidente que pour engager l'élève dans une démarche de recherche, il est préférable de le placer face à un **problème**<sup>7</sup>. Par tâtonnements successifs, par expérimentation, l'élève se confrontera à la matière, aux formes, aux notions et sa *proposition visuelle et/ou conceptuelle* sera porteuse des solutions plastiques ; les solutions inscrites dans et par les formes comme réponses au problème posé.

Au cours de ce cheminement exploratoire, la recherche de solutions est souvent inconsciente, en revanche la réalisation plastique est le support matériel dans lequel se cristallisent les différentes propositions de réponses au problème posé. Cette expérimentation est le ressort même du **processus de création** que l'élève découvre chemin faisant.

## ③ Par quelle méthode permettre à l'élève de prendre conscience des solutions (re)-"découvertes" ?

Cela peut sembler paradoxal, mais dans un cours d'arts plastiques, on ne peut pas faire l'économie de la parole<sup>8</sup>. La pratique plastique est souvent inconsciente, on peut même dire que l'élève « ... *pense avec les mains* ».

Les propositions plastiques issues de l'expérimentation ne sont que la matérialisation de la réflexion où l'élève donne à voir souvent ce qu'il connaît déjà. Les solutions plastiques sont inscrites dans les productions, il reste à les repérer, puis à les nommer dans une argumentation et par un vocabulaire précis. Ces solutions deviennent des connaissances partagées, mises à la disposition de tous.

La confrontation de l'ensemble des expérimentations d'un même groupe d'élèves dans une mise en commun de tous les travaux permet d'ouvrir le regard de chacun sur d'autres propositions visuelles, sur des recombinaisons possibles, sur une évolution des propositions. En un mot, sur la mise en perspective de la *démarche de création*.

## ④ Quel rapport entre les solutions plastiques et les œuvres d'art présentées aux élèves ? :

Chemin faisant, d'expérimentations en recherches, les élèves construisent une réalisation suivant la démarche du "*bricoleur*"<sup>9</sup>. La production des élèves ne *fait pas "œuvre"* et la notion de qualité de la réalisation est donc toute relative. Mais la conception, la démarche de création et la mise en forme de la proposition visuelle permettent à l'élève de *marcher dans les mêmes pas* que ceux empruntés par les artistes. Lorsque l'enseignant présentera des reproductions d'œuvres à la classe, les élèves repéreront aisément les problématiques plastiques auxquelles ils se seront confrontés lors de la phase de pratique.

---

7 toute l'importance de l'enseignement en "*problème*" dans le cours d'arts plastiques a été développé par Bernard Michaux. Nous retiendrons de ses différentes conférences cette remarque : « *Enseigner des problèmes, c'est enseigner des questions qui n'existent que si quelqu'un se pose ces questions. Donc, enseigner à problématiser* » in conférence de Sèvres, 1990.

8 Jacques Lacan affirmait : « *C'est le monde des mots qui fait le monde des choses* ». Même si cette réflexion s'inscrit dans une lecture psychanalytique du langage, on comprendra que c'est parce que les choses sont nommées qu'elles prennent une existence matérielle dans la conscience de chacun.

9 il est intéressant de relire à propos du cheminement intellectuel du "*bricoleur*", le texte de l'anthropologue Claude Lévi-Strauss, in "*La pensée sauvage*", 1962, « *Or, le propre de la pensée mythique est de s'exprimer à l'aide d'un répertoire dont la composition est hétéroclite et qui, bien qu'étendu, reste tout de même limité. (...) Comme le bricolage sur le plan technique, la réflexion mythique peut atteindre, sur le plan intellectuel, des résultats brillants et imprévus. (...) Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord ».* (...) *l'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet.* »



## *"modus operandi" ou comment construire une leçon*

L'analyse détaillée des différentes phases de construction d'une leçon nécessiterait un essai théorique ... nous nous limiterons à une version abrégée, plus pragmatique, éclairée par l'expérience de terrain. Nous avons choisi de "*tailler petit*" et de rester pratique ; l'important n'étant pas de (re)couvrir l'ensemble des questionnements.

Ce manuel a pour seule ambition (et c'est déjà en soit une prétention) de rester une aide à l'enseignement en évitant le piège de l'exhaustivité.

Même si cette compilation de leçons propose du "*prêt à enseigner*", il nous semble important de reprendre les différentes articulations des moments clés d'un cours d'arts plastiques.

### *une explication par le menu*

#### ① **Construire une leçon :**

Il y a plusieurs approches possibles pour concevoir une séquence d'enseignement des arts plastiques, mais une leçon se construit en intégrant trois ressources :

- . les **programmes d'enseignement** : instructions officielles à l'exercice de notre métier.
- . les **problématiques plastiques** qui surgissent dès que l'on se confronte aux formes, aux couleurs, à la composition ... c'est-à-dire les grandes questions plastiques qui traversent la création artistique depuis les origines,
- . les **œuvres de l'histoire des arts** : références dans l'aventure intellectuelle de l'Humanité où l'Art entretient un dialogue constant avec la Pensée,

Ce qui est enseigné dans un cours d'arts plastiques doit se concevoir à l'intersection de ces trois axes et pour mettre en forme les contenus que l'on souhaite enseigner, plusieurs approches sont possibles.

a) on extrait des programmes une notion, une problématique et on trouve un cheminement pour que les élèves se confrontent à cette question. Les œuvres présentées alors seront à prévoir comme des pistes d'ouverture au problème posé initialement. Les références artistiques seront alors choisies en rapport avec la production des élèves et les notions abordées.

b) la seconde consisterait à définir le but même du cours en se posant la question : *quel(s) artiste(s) ou quelle(s) démarche(s) artistique(s) souhaite-t-on faire découvrir aux élèves ?* L'ensemble du déroulement de la leçon aura pour finalité de permettre aux élèves de mener une démarche parallèle aux artistes choisis. La rencontre avec les œuvres s'effectuera après un temps de pratique à partir de problématiques "*partagées*" avec les artistes.

Ce qui va donc faire sens dans la conception d'une séquence d'enseignement, c'est le dispositif que l'enseignant va concevoir pour engager les élèves dans une démarche exploratoire. Si le problème posé suscite des questionnements féconds alors les élèves rechercheront des solutions plastiques et la rencontre avec les œuvres sera anticipée par la pratique plastique.



## ② Engager les élèves dans une démarche de création :

En arts plastiques, la séquence débute par une **demande**<sup>10</sup> accompagnée de conditions matérielles, de contraintes qui inciteront à s'engager dans une démarche de création.

Pour que les élèves rentrent dans une pratique questionnante, la proposition de travail doit être conçue comme une invitation à la résolution d'un problème ouvert où les différentes productions plastiques constituent autant de solutions possibles à la problématique abordée.

Pour "*déclencher*" cette mise au travail, la demande doit se concevoir comme un "*embrayage*" à la recherche de solutions au problème. Les élèves s'engageront d'autant plus spontanément qu'ils prendront l'habitude (au cours de leur formation) de *penser "avec" et "dans" la pratique plastique*. Mais pour créer les conditions de la mise au travail, la proposition doit être accompagnée d'une ou plusieurs contrainte(s) / consigne(s) et d'un temps limité.

Cette **demande inaugurale** doit inciter les élèves au **faire**<sup>11</sup>. Pour ne pas désamorcer le problème, le professeur veillera, tout en étant suffisamment explicite dans sa demande, à ne pas apporter des solutions à ce questionnement. Si l'enseignant donne un exemple, les élèves cessent de "penser" et utilisent l'exemple comme un modèle à copier.

On retrouve dans la structure de formulation d'une "demande" un certain nombre de points de passage. En guise d'exemple, choisissons de concevoir une leçon qui permettrait à des élèves d'aborder, par la pratique, les rapports entre le "*vide et le plein*", entre le "*fond et la forme*", entre le "*fini et le non-fini*", entre le "*trait et le geste*", ...

Nous pourrions formuler la demande ainsi : « *concevez une production plastique qui donnerait à voir d'une façon originale la "prédominance du vide sur le plein"* ».

Cette formulation n'est pas figée, elle pourra être modulée en nuancant les termes, mais la structure de la demande restera globalement identique avec les éléments suivants :

verbe d'action	+ production matérielle	+ contrainte d'un rendu visuel	+ contrainte d'exigence	+ problématiques plastiques
esquissez réalisez concevez proposez	⊕ une proposition une réalisation un projet un dispositif	⊕ qui donne à voir qui fasse apparaître qui matérialise qui donne forme	⊕ avec originalité d'une façon artistique avec élégance en respectant les contraintes	à .....

Dans ce tableau, plusieurs formulations peuvent être "*tricotées*" en fonction de la demande, mais évidemment la clé de cette proposition de travail réside dans la *manière d'amener* la notion plastique sans en dévoiler les solutions ou désamorcer le problème posé.

Les différentes leçons de ce manuel proposent des exemples de *demandes* comme autant de pistes possibles à croiser. La demande doit engager les élèves dans une pratique plastique ... la séquence commence alors véritablement.

<sup>10</sup> on utilisait dans le vocabulaire professionnel des arts plastiques le terme **d'incitation** comme "*embrayage*" à une mise au travail des élèves [*incitation*, du latin "*incitare*" mettre en mouvement]. Mais l'usage abusif de ce terme pour qualifier parfois des *sujets énigmatiques* nous oblige à prendre la précaution d'y substituer le terme plus explicite de : **demande inaugurale** (assortie d'un certain nombre de contraintes temporelles, spatiales, matérielles). Les travaux menés en sciences de l'éducation depuis 30 ans persistent à démontrer que : « *c'est parce que l'élève recherche une réponse à un problème qu'il en intègre les résultats* ». L'enseignement des arts plastiques repose sur cette approche d'apprentissage en **situation-problème** (cf : Philippe Meirieu). Dans "*l'amorçage*" d'un sujet, il n'y a pas que la demande qui invite/incite les élèves à la mise en recherche, c'est tout le dispositif qui devient incitatif et qui permet à l'élève de s'engager dans une résolution de problème ouvert et complexe : « *une incitation est un déclencheur qui permet au professeur de faire entrer ses élèves dans une problématique et de mener avec eux un questionnement, de rentrer dans une pratique réflexive et par là même de construire des connaissances (apprentissages, vocabulaire, références ...)*. En absence de demande, l'élève est donc mis en situation d'errance intellectuelle face à des injonctions parfois incompréhensibles. La consigne, claire et pertinente par rapport à la demande, définit la tâche de l'élève, elle le guide et lui permet de contrôler l'avancée de ses recherches » [in *Rapports de jurys et concours - agrégation interne d'arts plastiques* - édition SCEREN / CRDP]. Sans *questionnement* on ne peut espérer un apprentissage. Les consignes et les contraintes seront autant d'obstacles stimulant la pratique et non des garde-fous induisant une "*effectuation*", moins encore une simple et insignifiante liste de matériaux et d'outils disponibles.

<sup>11</sup> dans les années 70, le cours de "*dessin*" était envisagé suivant la logique du : « *DIRE (au sens de l'explication par le professeur de ce qu'il fallait faire) et FAIRE (l'élève exécute la tâche)* ». La "*révolution didactique*" des années 80 a pensé le cours d'arts plastiques en privilégiant l'approche suivante : « *FAIRE (l'élève expérimente) et DIRE (lors de la mise en commun des travaux, les élèves repèrent et nomment les solutions possibles)* ».

### ③ De l'importance de la *confrontation* des travaux pour une *mise en mots* des solutions plastiques :

Durant le temps de pratique, les élèves donnent forme à des intuitions, esquissent des solutions. La manipulation plastique procède souvent de l'inconscient ... *juste avec l'intuition du résultat*. Tout est enfoui dans la "matérialité" des productions.

Les élèves s'engagent dans un cheminement exploratoire, une *pensée expérimentale* qui procède par "*essais + analyse des résultats*" pour en tirer des conclusions.

La seule activité exploratoire ne débouche sur l'émergence d'aucune connaissance parce que l'élève (re)produit ce qu'il connaît déjà. Pour mettre à jour collectivement des données, une *mise en commun* des productions individuelles s'impose. Elle consiste à réunir et à disposer dans/sur un même espace, l'ensemble des travaux. Cette *confrontation collective* des productions est un temps d'échange entre les élèves pour une *mutualisation* des solutions expérimentées.

Le seul inventaire des solutions ne s'avèrera pas suffisant ; il faut permettre aux élèves de "*nommer*" les solutions plastiques pour qu'elles existent comme des concepts et non plus comme des formes. L'enseignant guidera ce questionnement pour faciliter l'analyse des différents travaux, pour aider les élèves à percevoir en quoi certaines propositions développent des réponses pertinentes en rapport avec la demande.

Gardons à l'esprit que les arts plastiques posent des *problèmes ouverts* qui comportent autant de solutions plastiques que d'élèves en expérimentation.

Pour permettre aux élèves de prendre la parole, le professeur doit amorcer les échanges :

- . *quelle était la demande en jeu ?*
- . *quelle(s) définition(s) pouvons-nous retenir des termes de la demande ?*
- . *en quoi cette demande pose-t-elle un problème plastique ?*
- . *quelle(s) propositions seraient des réponses "remarquables" (qui se remarque) ?*
- . *en quoi certains travaux se distinguent par la richesse des solutions mises en œuvre ?*
- . *quelle(s) sont les solutions qui seraient identiques, selon quel(s) critère(s) peut-on regrouper certains travaux ?*
- . *quelle(s) seraient les propositions dans lesquelles on ne perçoit aucune solution au problème posé et pourquoi ?*
- . *peut-on faire un inventaire des différentes solutions plastiques ?*
- . *à partir de cet inventaire de solutions, peut-on redéfinir le problème en jeu de la demande initiale ?*

Au cours de cette *mise en mots*<sup>12</sup>, le rôle de l'enseignant sera de "distribuer" la parole, de veiller à la sérénité des échanges pour donner au groupe les conditions pour *dépasser la simple description formelle des productions* et aider chacun à *reformuler les concepts liés au champ des arts plastiques* (l'expérience de terrain montre qu'il est recommandé de prendre des notes de ces échanges pour garder une trace et que cet "enregistrement" devienne la mémoire des connaissances construites en commun).

Ce temps de *révélation* éclaire le cheminement exploratoire, il participe à la construction de l'individu dans ce passage du *sensible à l'intelligible*.

A la question : "*faut-il parler pour apprendre en arts plastiques ?*", nous devons souligner toute l'importance de la parole, de l'utilisation d'un vocabulaire spécifique dans cette *mise en mots des concepts* à partir de l'analyse visuelle des productions. Ces situations d'échange oral, individuel ou collectif contribuent à la *maîtrise de la langue française* et à ce titre l'enseignement des arts plastiques s'inscrit à part entière dans l'acquisition des compétences du "*socle commun de connaissances et de compétences*".

---

12 on réduit souvent cette phase au terme générique de : *verbalisation*, mais le mot s'est dénaturé par une utilisation abusive. La simple prise de parole ne constitue pas une "*verbalisation*" ; il n'y a "*verbalisation*" qu'à partir du moment où l'on passe *des percepts aux concepts* (du visuel à sa compréhension). Nous utiliserons plus volontiers l'expression de *mise en mots* parce que l'on perçoit dans cette expression l'idée même de nommer les choses visibles.

#### ④ Relance et rebondissement ; imposer une dynamique dans le cours d'arts plastiques :

Un petit calcul s'impose : à raison d'une heure d'arts plastiques hebdomadaire, on ne dispose que d'une trentaine de séances utiles sur une année de 36 semaines de cours.

Chaque séance doit être optimisée en aménageant un rythme en fonction des différentes phases de la leçon. Les espacements entre deux séances - d'une semaine sur l'autre - doivent être mis à profit pour que les élèves puissent prendre du recul, affiner une analyse ou faire aboutir une réalisation.

Le cours d'arts plastiques ne doit pas seulement exister durant les heures prévues à l'emploi du temps des élèves, l'enseignant doit entretenir une continuité dans le cheminement de la pensée, d'une séance sur l'autre. Ainsi, il serait envisageable que les élèves aient du travail "à la maison" comme mettre en forme une proposition, de poursuivre la réalisation d'un projet, d'effectuer des recherches documentaires et/ou iconographiques, de préparer l'argumentation sur une réalisation en vue d'une présentation à la classe, etc ...

En s'imposant une gestion du rythme dans la succession des activités, des articulations des différentes phases du cours, le professeur devient particulièrement attentif à la cohérence de la leçon sur le fond et dans la forme. Le dispositif d'enseignement est un ensemble *organique* de procédures didactiques et non une juxtaposition d'opérations techniques. Les articulations entre les différents moments sont déterminantes pour la cohérence de la séquence.

La **ritualisation** du passage d'un type d'activité à l'autre permet de marquer le rythme et impose une dynamique. En diversifiant les activités, on (re)mobilise l'élève avec régularité.

Dans le déroulement d'une leçon, la contrainte de temps doit devenir un élément dynamique qui stimule l'élève ; un moyen d'échapper à "*l'angoisse de la page blanche*".

#### ⑤ Expérimenter, nommer les solutions plastiques : et après ?

Dans un premier temps, les élèves engagent une recherche exploratoire. Les travaux sont mis en commun pour faire prendre conscience de l'étendue des pistes possibles. A l'issue d'un temps de verbalisation ont retient des notions plastiques extraites de l'observation des travaux.

Le processus de réflexion n'est pas arrivé à son terme, une relance s'impose par une demande complémentaire. Cette réactivation prendra tout son sens, si l'on ajoute à la demande initiale une contrainte nouvelle : une complexification du problème pour que les élèves perçoivent la nécessité d'aller au-delà des premières propositions et de s'engager dans une véritable **recherche combinatoire** des résultats de leur propre expérimentation et de celles des autres productions. Nous insisterons en notant que c'est de la *diversité des solutions proposées*, de la *divergence des démarches de production* des élèves que se construit la richesse des acquis et des connaissances dans un cours d'arts plastiques.

Cette **relance** est stratégique puisque au lieu d'épuiser la recherche, elle permettra à l'élève de dépasser l'étape initiale. En construisant une leçon avec des difficultés progressives, on amène les élèves à résoudre des problèmes complexes et ouverts sans qu'ils se sentent placés face à une *énigme* insurmontable dès la première phase.

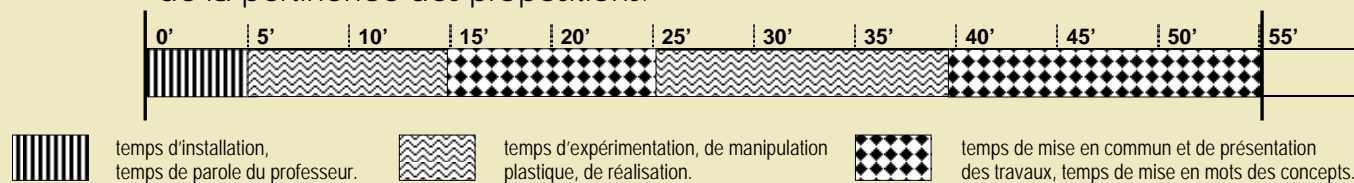
La didactique d'une discipline doit s'employer à mettre à la portée des élèves des *savoirs savants* complexes extraits du champ référentiel en aménageant des étapes qui réduisent l'abord de la difficulté par la décomposition des problématiques en notions plus accessibles.

Pour visualiser le rythme de la leçon, on peut la représenter sous la forme d'une frise chronologique. Dans cet exemple de "*leçon type*", nous avons choisi de découper une **séquence** (l'ensemble de la leçon) en trois **séances**.

##### 1<sup>ère</sup> séance / 3 :

- 5' installation et gestion administrative, distribution du matériel et inscription de la demande au tableau.
- 10' expérimentation individuelle à partir de la demande inaugurale (croquis, essai, brouillon, etc ...)
- 10' mise en commun des propositions des élèves et temps de verbalisation à partir des solutions expérimentées.

- ⇒ 15' pratique plastique d'approfondissement avec une "dimension plus artistique".
- ⇒ 15' mise en commun des propositions des élèves et temps de verbalisation à propos de la pertinence des propositions.



### ⑥ Au cœur du dispositif : la dimension artistique

La **dimension artistique** doit devenir un objectif au cours de la phase de pratique plastique. Même si le temps annuel et global d'enseignement est compté, il semble important de laisser du temps pour inciter les élèves à développer dans leur production des *qualités artistiques* en faisant preuve : soit **d'originalité**, soit en produisant des propositions **remarquables** et **pertinentes** au problème posé ...

A partir de cette exigence, on pourra aborder la question : *qu'est-ce qu'une œuvre d'art ?*

La réponse est à rechercher avec les élèves, qui très intuitivement perçoivent que "l'artistique" est une qualité intrinsèque d'une production qui aurait pour caractéristique d'être à la fois :

- . une production **originale**, une démarche de création **unique** et **singulière**, une proposition visuelle réalisée avec la maîtrise d'un **savoir-faire**, un objet qui fait preuve de **qualités esthétiques**, une production qui suscite des **émotions**, une réalisation qui développe du **sens** et un **message**, ... et surtout qui "**donne à voir le monde autrement**", qui propose "**une autre vision du réel**".

### ⑦ "L'entre" deux cours ou comment prolonger la demande :

À partir du moment où le travail se prolonge en dehors du cours, il n'y a plus de contrainte de temps, de matériel, de technique, de dimension, etc ...

Les élèves peuvent reformuler leur projet personnel avec une approche plus singulière, utiliser d'autres médiums et/ou nourrir leur proposition par une recherche documentaire.

Il semble important de ne pas faire la confusion entre la nécessité de donner du temps pour faire aboutir un *processus de création* et imposer pour seul *objectif la qualité de finition*.

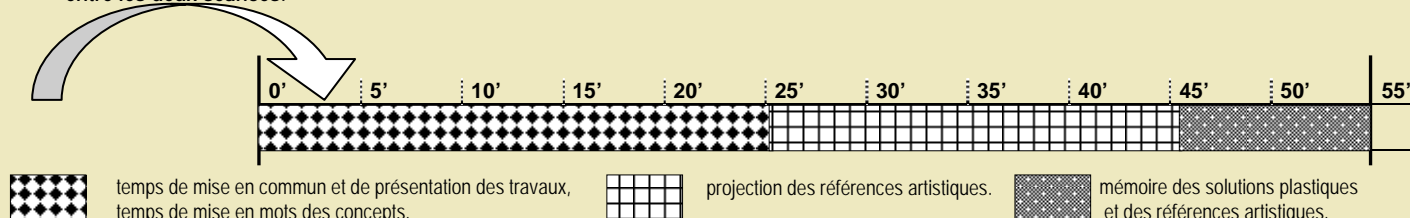
Si les élèves ressentent une certaine fierté à "soigner" la fabrication d'un travail, il serait dommageable de réduire la réalisation d'un projet à des critères de qualité. Rappelons que l'art contemporain a définitivement écarté la question du "fini" et du "non-fini" et que le concept du "Beau" s'est épuisé dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle !

Dans le schéma chronologique suivant, on repérera le travail demandé entre les deux séances et la mise en commun des réalisations au cours suivant :

### 2<sup>ème</sup> séance / 3 :

- ⇒ 25' mise en commun des propositions et temps de verbalisation à propos des démarches de création de chaque élève.
- ⇒ 20' projection et présentation des œuvres de référence du champ artistique.
- ⇒ 10' report sur le cahier de l'élève des différentes solutions plastiques explorées et des œuvres projetées.

production réalisée par les élèves entre les deux séances.



### ⑧ Mise en commun des productions ou présentation des démarches de chacun :

Nous avons déjà développé l'importance de la "*mise en commun*" des travaux et il nous semble important de préciser qu'il existe plusieurs dispositifs de mutualisation des productions.

On parle de **dispositif de mise en commun** parce qu'il ne s'agit pas seulement de prévoir les conditions matérielles de présentation des travaux mais aussi la manière de guider le questionnement et les "règles" pour faire circuler la parole de l'élève dans le groupe classe.

Le *dispositif de confrontation*, c'est l'ensemble des conditions matérielles qui permettrait de *donner à voir* les projets des élèves mais c'est surtout la *gestion de la parole* pour nommer les solutions plastiques inscrites dans la matérialité des productions. Pour qu'il y ait "**verbalisation**" au sens de l'émergence de ce qui est repéré par la parole, le professeur doit prévoir le mode de présentation des travaux, la disposition particulière des élèves, les règles de fonctionnement des échanges, la gestion du questionnement pour créer les conditions au "**dévoilement**" des **concepts**.

Durant les temps de mise en commun des travaux, le professeur veillera à garantir à chaque élève le respect de sa production et de ses interventions. La critique d'un travail peut-être blessante si l'on ne prend pas la précaution de mettre à distance l'objet et de rappeler que l'on ne parle que de ce qui nous est donné à voir. L'anonymat des travaux permettra de soumettre à la critique une production en évitant que l'élève perçoive les remarques comme une remise en cause personnelle, voire un affront. Le professeur doit garantir à l'élève les conditions pour qu'il se sente en "*sécurité affective*".

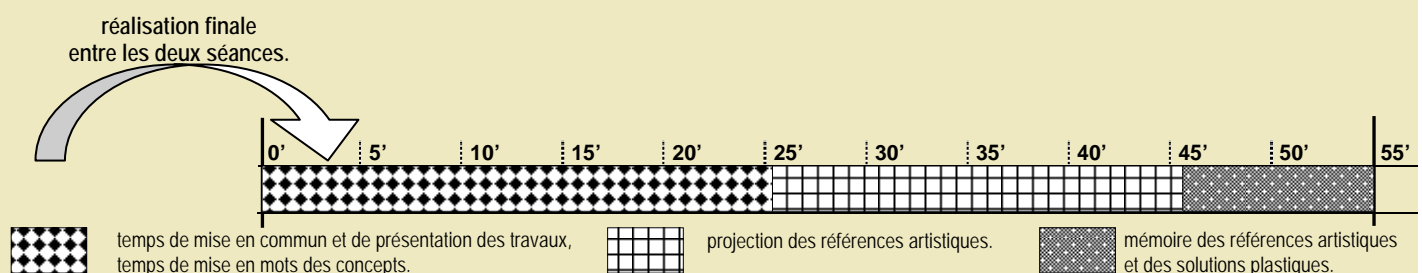
### ⑨ La place de l'histoire des arts dans le cours d'arts plastiques :

Le cours d'arts plastiques ne doit pas se fragmenter en deux strates distinctes : l'une qui serait consacrée à une pratique artistique et l'autre à une approche historique des arts. Parce que l'élève fait l'apprentissage de la démarche de création, l'enseignement des arts plastiques est une approche active de la notion d'œuvre en tant qu'objet et en tant que processus. L'enseignement des arts plastiques articule la pratique artistique et l'approche culturelle, il tisse dans la démarche de création la (re)découverte des éléments constitutifs des œuvres autant dans leur forme, leur matérialité, leur **production de sens**.

L'histoire des arts doit être "**enchâssée**" dans le cours d'arts plastique comme l'un de ses composants. Dans la construction d'une leçon, nous prendrons soin de ménager un temps conséquent pour éclairer les productions plastiques engagées avec les élèves par des références issues du champ de l'histoire des arts :

#### 3<sup>ème</sup> séance / 3 :

- 25' chaque élève présente et argumente la réalisation de son projet.
- 20' projection des références artistiques choisies en rapport avec les notions abordées.
- 10' report sur le cahier de l'élève des différentes solutions plastiques explorées et des œuvres présentées,



Si le choix des références artistiques est souvent programmé au moment de la conception de la séquence à partir des choix retenus par l'équipe pédagogique de l'établissement, à partir des notions ou des problématiques que l'on cherche à faire découvrir aux élèves ; on peut aussi introduire des œuvres en fonction de la spécificité des projets réalisés par les élèves.

Notons que les références artistiques n'ont pas pour fonction de légitimer telle ou telle pratique plastique, elles doivent être utilisées pour amplifier ou éclairer des démarches artistiques porteuses de questionnements.

Les références artistiques sont projetées généralement dans la dernière phase de la une leçon mais cette présentation peut être effectuée à d'autres moments de la séquence à la condition de bien en mesurer les implications.

Si les références sont présentées au début de la leçon, le risque est que ces "*exemples de réponses possibles*" modélisent l'ensemble de la production des élèves et désamorcent de fait toute recherche personnelle.

Toutefois, il est possible de projeter quelques œuvres dans la première partie d'une leçon pour aider les élèves à mesurer l'étendue du champ des réponses, mais on prendra la précaution, au préalable, de vérifier que chaque élève est déjà engagé dans un projet personnel de manière à ce que cette présentation ne puisse qu'enrichir sa démarche de création.



... autour de la leçon

### ① La responsabilité de l'enseignant : précautions d'emploi ...

La conception d'une séquence d'enseignement et la gestion de la classe doivent s'inscrire dans les limites de la triangulation entre l'*éthique*, la *morale* et la *loi*<sup>13</sup>.

Nous pouvons parler d'*éthique* parce qu'un professionnel de l'éducation doit être porteur de valeurs, de convictions qui sont les fondements même de son métier. De *morale* parce qu'un éducateur doit adopter face à des adolescents un positionnement sans ambiguïté sur les limites de l'acceptable et enfin de la *loi* : parce que la mission d'un fonctionnaire de l'éducation nationale est encadrée par des textes officiels et institutionnels<sup>14</sup>.

Le professeur doit être le garant de la *sécurité matérielle et affective* de l'élève. Poser la question de la responsabilité du professeur, c'est aborder son "*concernement*"<sup>15</sup> c'est-à-dire sa capacité à intégrer le public auquel il enseigne, à définir les contenus d'enseignement, à prendre en compte le cadre institutionnel, à justifier les moyens pédagogiques mis en œuvre.

L'autonomie de l'enseignant dans sa classe ne l'affranchit pas de sa responsabilité quant aux contenus qu'il enseigne et ne l'exonère aucunement des relations qu'il entretient avec ses élèves.

---

13 cette approche de la responsabilité dans l'acte d'éducation a été développée par Jean Pierre Obin dans son livre : "*Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*", éditions Hachette Education, 1997.

14 les obligations de service des professeurs sont décrites dans le BO n° 29 du 22 juillet 2010 portant "*Définition des compétences à acquérir par les professeurs pour l'exercice de leur métier*".

15 le concept de "*concernement*" est emprunté aux sciences sociales pour qualifier le rôle que joue l'individu dans un contexte social ou professionnel dans lequel il est supposé s'impliquer.



Le choix des références artistiques doit être opéré dans un souci de ne pas provoquer ou heurter un jeune public. Les œuvres contemporaines doivent être choisies dans la production des artistes déjà repérés par les institutions culturelles, ainsi il sera conseillé d'éviter la présentation d'artistes dont la notoriété de l'œuvre resterait trop locale.

La "*liberté pédagogique*" du professeur ne s'exerce que dans le cadre défini par les textes officiels et le cœur du métier d'enseignant étant la transmission de savoirs, l'acquisition et l'appropriation de compétences, ces connaissances doivent être repérées, identifiées mais aussi évaluées à l'issue de la formation.

### ② **Changer d'espace pour changer les relations ou la ritualisation du cours d'arts plastiques :**

La disposition des tables dans l'espace de la salle contribue à repérer les différents moments d'une leçon. Quand la disposition frontale des tables face au tableau est plutôt bien adaptée à un travail individuel où l'élève est en interaction exclusive avec le professeur ; une installation des élèves regroupés autour d'un même espace permettra des échanges croisés avec l'ensemble du groupe classe.

Nous concevons une leçon en prévoyant des temps : "*d'expérimentation*", de "*mise en commun des travaux*", de "*présentation des réalisations*", de "*projection des références artistiques*" ; le déplacement des élèves dans l'espace de la salle de classe ritualise les enchaînements de ces différentes phases du cours. La modulation de la configuration de la classe modifie les relations professeur/élèves et le *statut de la parole*.

L'enchaînement des différents moments entraîne une ritualisation des phases du cours d'arts plastiques comme autant de repères qui déjouent la monotonie d'une séance linéaire. L'idéal consisterait à ce que chaque moment du cours soit souligné par une modification des paramètres spatiaux et relationnels.

### ③ **L'évaluation des acquis ou comment passer de l'appréciation à la notation :**

Si enseigner c'est avoir le projet de faire acquérir des connaissances, alors il faut se donner les moyens de mesurer ce que les élèves ont retenu. À partir du moment où l'enseignant a déterminé les contenus d'apprentissage et qu'il est capable de les énoncer, l'*acte d'évaluation* consiste à mesurer les acquis enseignés.

La question de l'*évaluation* pose - pour une grande majorité des professeurs d'arts plastiques - d'insurmontables interrogations. Si nous considérons que l'enseignement de cette discipline concourt à faire acquérir les compétences suivantes :

- ① savoir mener une démarche exploratoire, expérimentale et d'invention pour la résolution de problèmes complexes,
- ② avoir une pratique plastique, sensible, poétique et artistique,
- ③ rendre efficiente une culture artistique et une connaissance de références artistiques patrimoniales, modernes et contemporaines.
- ④ construire un discours analytique et argumenter sur le fait artistique.

... alors, le professeur doit procéder à un repérage des différents éléments qui permettront de mesurer cette acquisition. Evaluer consiste à donner en retour aux élèves des indicateurs précis pour qu'il puisse prendre la mesure des progrès qu'il effectue dans l'acquisition de ces compétences.

Pour repérer ces différents apprentissages fragmentés au cours du déroulement de la séquence, nous conseillons aux enseignants de créer une grille pour valider au fur et à mesure les progrès de chaque élève (avec un code de repérage aisé : couleurs, chiffres, lettres ...).

Toutes ces observations sont autant d'indicateurs qui permettront d'énoncer avec objectivité l'activité de l'élève au cours de la séance.

Chaque indicateur mesure une compétence différente et l'évaluation globale ne sera que la synthèse de ces différents repérages. À l'issue de la séquence (constituée d'un certain nombre de séances), le professeur sera en mesure de rendre compte objectivement à l'élève :

- . de la manière dont il s'est saisi de la demande,
- . de sa capacité à repérer et à identifier les problèmes posés,
- . de la pertinence de ses interventions dans la construction du raisonnement,
- . de sa maîtrise des techniques et de la qualité de sa production,
- . de son comportement et de sa stratégie de collaboration dans le groupe classe,
- . de son approche des questions artistiques.

L'enseignant est à même d'expliquer à l'élève - sous forme d'une appréciation orale ou écrite - la manière avec laquelle il a géré l'ensemble du projet, et cette évaluation peut aussi être "traduite" et mise en parallèle avec une échelle chiffrée de 0 à 20.

Ainsi, il est nécessaire de faire la distinction entre un bilan des activités de l'élève que l'on nomme : **l'évaluation** et la traduction chiffrée de ses performances que l'on appelle : la **notation**.

On a tendance à réduire trop souvent l'évaluation au seul *acte de notation* de la production finale en oubliant les vertus formatives de l'appréciation orale (ou écrite).

**Évaluer** : c'est procéder à un compte-rendu du travail d'un élève.

**Noter** consiste à traduire le résultat de ses performances sur la base d'une échelle codée.

Il ne faudrait pas perdre de vue que ce qui reste fondamental pour l'élève, quel que soit le mode opératoire d'évaluation, c'est qu'il comprenne les critères définis, qu'il soit objectivement en accord avec l'analyse qui est faite de son travail, de son comportement et de son engagement. Dans une perspective de progression, il serait souhaitable que l'élève puisse utiliser ce retour d'expérience pour modifier ses stratégies dans son approche de la discipline et qu'il soit capable d'utiliser les paramètres de l'évaluation pour améliorer à l'avenir ses performances. Pour initier les élèves à ce regard critique, il est possible de consacrer régulièrement une séance de **co-évaluation** avec le groupe classe à l'issue d'une démarche en projet.

In fine, l'évaluation doit être, pour les élèves, un fonctionnement intrinsèquement associé aux différentes phases de l'acquisition des compétences.

#### ④ **La trace des connaissances acquises chemin faisant : la mémoire du cours en arts plastiques.**

Beaucoup s'interrogent sur la nécessité de laisser une trace écrite et cela nous renvoie à la mémorisation de la connaissance et à la complexité des schémas de la mémoire humaine.

Pour permettre à l'élève une structuration des informations collectées tout au long de la séquence, il apparaît important de lui donner la possibilité de prendre un temps de recul pour "*faire - refaire*" mentalement le chemin du raisonnement.

Il serait maladroit que ce retour sur l'expérience soit plaqué sous la forme d'un texte pré-rédigé par le professeur, il viendrait alors s'accumuler comme des données dissociées et non structurées. Si en revanche, le professeur donne la possibilité aux élèves de reconstituer la démarche, alors la synthèse construite collectivement sera une reformulation éclairée par l'expérience.

L'élève doit aussi se construire des repères historiques en gardant une trace des références artistiques en lien avec la problématique en jeu. On pourra par exemple distribuer aux élèves une photocopie des différentes références artistiques présentées.

Pour que l'élève "garde une trace" de sa production, on l'incitera à réaliser un croquis ou une photographie numérique de sa réalisation.

Manipuler, expérimenter, observer, nommer, reformuler, argumenter, écrire ... toutes ces opérations mentales facilitent une acquisition des connaissances et tissent la mémoire sémantique à long terme.



*... il reste à expérimenter.*

*« Il serait judicieux de proposer aux élèves des problèmes ouverts car beaucoup de problèmes pratiques ou de problèmes professionnels impliquent une résolution empirique (...) Dans les situations scolaires traditionnelles, le but du problème est presque toujours explicite ; or c'est une démarche fondamentale que de poser un problème, que de le formuler de manière opérationnelle quand le but est implicite ou mal défini. La plupart des problèmes scolaires n'admettent qu'une solution qui ne peut être que juste ou fausse ; il en va bien autrement des problèmes de vie. Il serait donc judicieux d'introduire dans les situations scolaires des problèmes qui admettent plusieurs solutions dont certaines sont meilleures les unes que les autres et dont la solution optimale dépend du point de vue duquel on se place » (in "Des fins aux objectifs de l'éducation", Louis d'Hainaut).*

Pour donner l'envie de s'approprier, d'expérimenter quelques leçons, nous voudrions rappeler que les apprentissages en arts plastiques privilégient la résolution de problèmes complexes et ouverts ...





## RELIEF MATIÈRE - RELIEF COULEUR

Notions abordées :

- travail avec la matière carton,
- passage du plat au relief (2D - 3D),
- expérimenter la couleur pour donner l'illusion du relief.

### PARTIE CONSTRUCTION EN RELIEF PAR ASSEMBLAGE ET TRAVAIL DE LA MATIÈRE CARTON

#### SEANCE ① ●●●●

La demande est écrite au tableau : "J'SUIS RAPLAPLAT, RELIEFEZ-MOI " (on pourrait, par exemple, placer la silhouette d'un visage découpé dans une plaque de carton et écrire au dessus la phrase dans une bulle de BD).

*Le professeur fait distribuer une plaque de carton à chaque élève et écrit au tableau :  
Après avoir directement découpé la silhouette d'un visage dans la plaque de carton,  
construisez le maximum de relief pour fabriquer les différentes parties du visage (avec  
seulement les ciseaux, la colle et le carton).*

*Trouvez et expérimentez différentes techniques pour produire/construire des reliefs.*

Explication rapide des mots de la demande (mais attention à ne pas donner des solutions sur ce qui doit être produit car les élèves doivent trouver, d'une façon expérimentale, des solutions au problème posé).

- 15' les élèves ont 5' pour découper une silhouette et 10' pour commencer à construire des reliefs avec et sur le carton.
- 10' à l'issue de ce temps d'expérimentation, mise en commun des travaux autour des questions : qu'est ce qu'un relief ? En quoi certains travaux ont plus de relief que d'autres ? Solutions attendues et à repérer = construction du relief par la hauteur, la quantité, la concentration des éléments sur la surface.
- 15' relance de la partie pratique avec pour consigne de produire le maximum de relief et expérimenter différentes techniques pour construire les reliefs.
- 15' seconde mise en commun des travaux sur la question : quelles sont les différentes techniques expérimentées pour produire des reliefs avec les outils et le carton ? Solutions possibles = couper, coller, trouer, graver, emboîter, superposer, poinçonner, vernir, déstructurer, etc ...

## SEANCE ●●②●●●

- 10' relance du travail commencé à la première séance par une mise en commun des productions. Rappeler la demande, redéfinir la notion de relief, faire l'inventaire des différentes façons de construire en volume (ce qui permet la réassurance des élèves hésitants).
- 20' reprise de la partie pratique pour construire le maximum de relief par des techniques différentes.
- 25' dernière présentation des travaux et évaluation collective des productions suivant les critères inscrits dans la demande.

## SEANCE ●●●③●●●

- 40' présentation des références artistiques sur des *constructions par assemblage* de matière et un travail sur le relief / volume.
- 10' synthèse écrite de cette première partie dans le cahier des élèves : définitions, notions, techniques, etc ... (distribution d'une photocopie regroupant les vignettes des différentes références artistiques projetées).

## PARTIE UTILISATION DE LA COULEUR DANS SES EFFETS DE PROFONDEUR

### SEANCE ●●●●④●●

Les élèves ne disposent que d'une boîte de gouache avec un pinceau. Seconde demande écrite au tableau :

*Utiliser la couleur pour renforcer et faire voire les reliefs du visage construit.  
Trouvez plusieurs techniques pour produire des effets de reliefs avec la couleur (la couleur du carton ne doit plus apparaître).*

- 30' recherches avec la peinture de techniques pour renforcer, accentuer et produire des reliefs sur les constructions en carton.
- 20' mise en commun des réalisations autour des questions : peut-on avec la peinture faire du relief ? Si la peinture est un élément liquide, comment avec la couleur produire des illusions de relief ? Solutions possibles = fausses ombres, contours accentués, juxtapositions de couleurs contrastées et opposées, ajouts de détails réalistes, etc ...

### SEANCE ●●●●●⑤

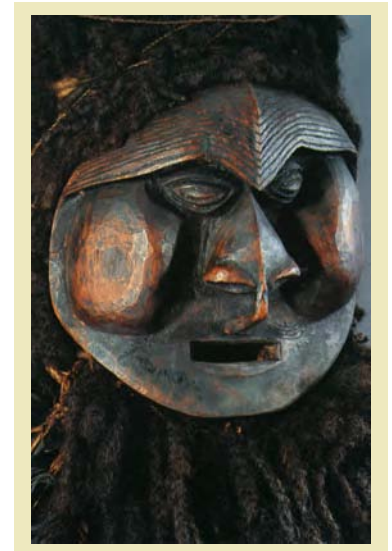
- 40' présentation des références artistiques où la couleur est utilisée dans sa capacité à produire des effets de profondeur.
- 10' synthèse écrite de la deuxième partie dans le cahier : notions autour de la couleur (distribution d'une photocopie regroupant les vignettes des différentes oeuvres projetées).



● ● ● OEUVRES PRESENTEES



Dans la série des constructions en carton de "guitares" entre 1912 et 1914, Pablo PICASSO recherche par tâtonnement une inversion du relief entre les creux et les bosses. Ce travail débouchera sur des sculptures où le volume est retourné à l'envers de sa forme.



Masque de deuil Kanak, le relief est obtenu par évidement de la matière dans la masse.

On retrouve cette inversion du volume (creux et bosses) dans les œuvres de Pablo GARGALLO "Mascara de star" de 1928 et "Niki de Montparnasse" de 1928 comme une sorte du prolongement des recherches de Picasso.



Dans les peintures Op-Art de Victor VASARELY (des années 1971-1973), on retrouve toutes les techniques d'utilisation de la couleur pour donner des profondeurs, des effets de relief, des illusions de creux et de bosse.



Le projet de salon pour l'Élysée (1972-1974) commandé par Georges Pompidou et réalisé par Yaacov AGAM, est un exemple remarquable d'une installation sur les effets optiques de la couleur.





## MAISON MOLLE

- Notions abordées :
- . du projet dessin à sa construction en relief (2D-3D)
  - . expérimentation de la qualités physiques des matériaux
  - . rapports : sculpture - architecture - maquette

### PARTIE EXPÉRIMENTATION PAR LE DESSIN

#### SEANCE ① ●●

Distribution d'une feuille de brouillon à chaque élève, avec la demande suivante :

*Réalisez une production visuelle qui donne à voir une : MAISON MOLLE.  
(contrainte d'outils : crayon de papier et gomme)*

Explication rapide des mots de la demande (attention à ne pas donner des solutions plastiques au problème posé).

- 5' les élèves réalisent des croquis d'une maison qui serait "molle".
- 10' à l'issue de ce temps d'expérimentation, mise en commun des travaux autour des questions : quelles sont les solutions qui ont été trouvées pour donner à voir des "maisons molles" ? Solutions possibles = lignes courbes, obliques, ondulées, en zigzag, absence d'angles - et en particulier d'angles droits - asymétrie, analogie avec une matière molle (nourriture, objet qui fond, etc ...).
- Le professeur distribue une deuxième feuille et met à disposition des ciseaux et de la colle (le crayon et la gomme sont désormais interdits), la demande reste identique : *donnez à voir une "maison molle"*
- 10' relance de la partie pratique avec ces nouveaux outils.
- 10' seconde mise en commun des travaux sur les questions : quels changements plastiques ont provoqués les nouveaux outils ? De nouvelles solutions sont-elles apparues ? Solutions possibles = passage au relief, à la troisième dimension, superposition de formes, de matières, opérations plastiques sur la matière (froissage, pliage, découpage en bandes, etc ...), ouvertures, formes en (dés)équilibre.
- 10' synthèse écrite dans le cahier des solutions trouvées à l'issue de la phase d'expérimentation.

Le professeur demande pour la prochaine séance d'apporter des matériaux qui leur paraissent "mous".

## PARTIE CONSTRUCTION SCULPTURE - MAQUETTE

### SEANCE ●●②●●

Les élèves ont apporté toutes sortes de matériaux "mous" : éponge, sac en plastique, pâte à modeler, morceaux d'objets souples, de coton, etc.

Rappel de la demande et des solutions plastiques trouvées. La demande est inscrite au tableau :

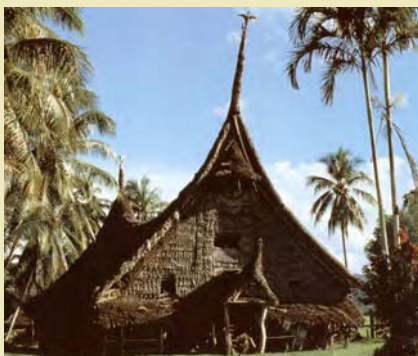
*Utiliser le maximum des solutions plastiques repérées et avec les matériaux apportés réalisez une "maison molle".*

- 20' partie pratique pour la construction de la "maison molle" avec les matériaux apportés en combinant, se réappropriant le maximum de solutions plastiques différentes.
- 15' mise en commun de l'ensemble des maquettes sur la question des matériaux et leurs qualités physiques ? Aborder le vocabulaire suivant : souplesse, flexibilité, fragilité, légèreté, transparence, etc ...  
Quelles sont les conséquences plastiques du passage du papier aux matériaux apportés ? Solutions possibles = les matériaux renforcent les effets de souplesse, de fragilité, etc ...  
Toutes les formes étaient présentes dans les croquis dans les lignes penchées et courbes.  
Quelles sont les difficultés d'une telle demande ? Les élèves sont confrontés à des problèmes techniques : assembler, faire tenir en équilibre des matériaux fragiles dans leur nature.  
Les productions ressemblent-elles encore à des maisons ? Réponses possibles = les élèves s'aperçoivent qu'à force de s'intéresser aux formes et à leurs effets, ils en oublient la fonction architecturale pour réaliser des sculptures.
- 10' temps de finition des productions.

### SEANCE ●●●③●●●

- 45' présentation des références artistiques sur des architectures qui investissent les mêmes solutions de formes que celles découvertes par les élèves.  
- en architecture : Frank GEHRY et Antonio GAUDI  
- en sculpture : Irwin WURM
- 5' distribution d'une photocopie regroupant les vignettes des différentes oeuvres projetées.

## ●●● OEUVRÉS D'ART PRESENTÉES

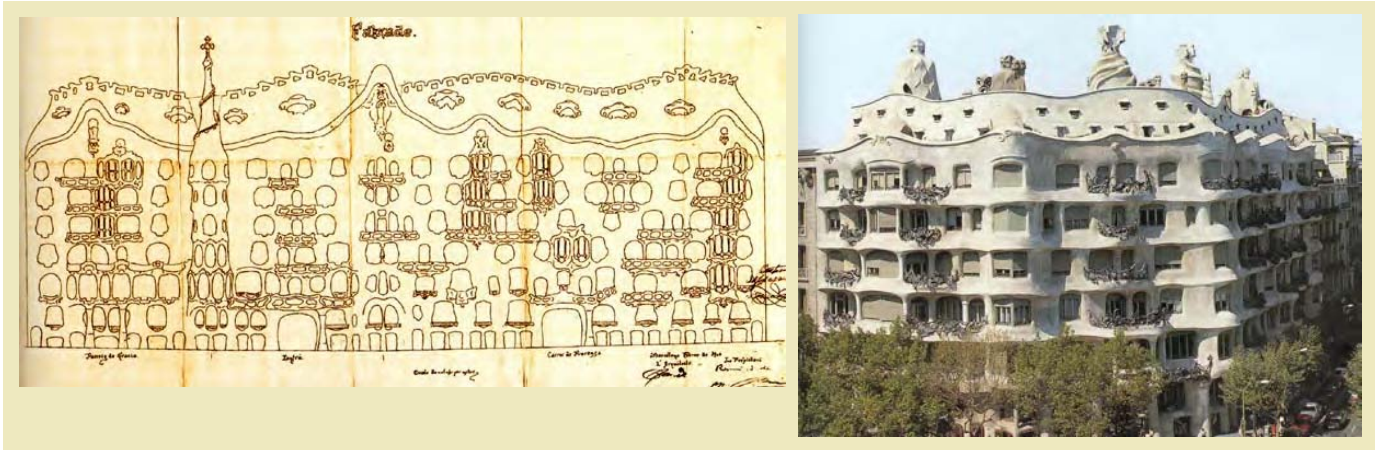


"La maison des hommes" en Papouasie. La construction végétale de cette architecture donne à l'ensemble de l'édifice : des formes élancées et courbes qui s'intègre dans l'environnement naturel. La "maison" semble flexible.

Margarita SAMPSON, "Tenement Vessels", 2000. Par la technique du crochet, du tricot, cette artiste des îles Norfolk fabrique des récipients souples qui imitent les formes et la structure des coquillages.







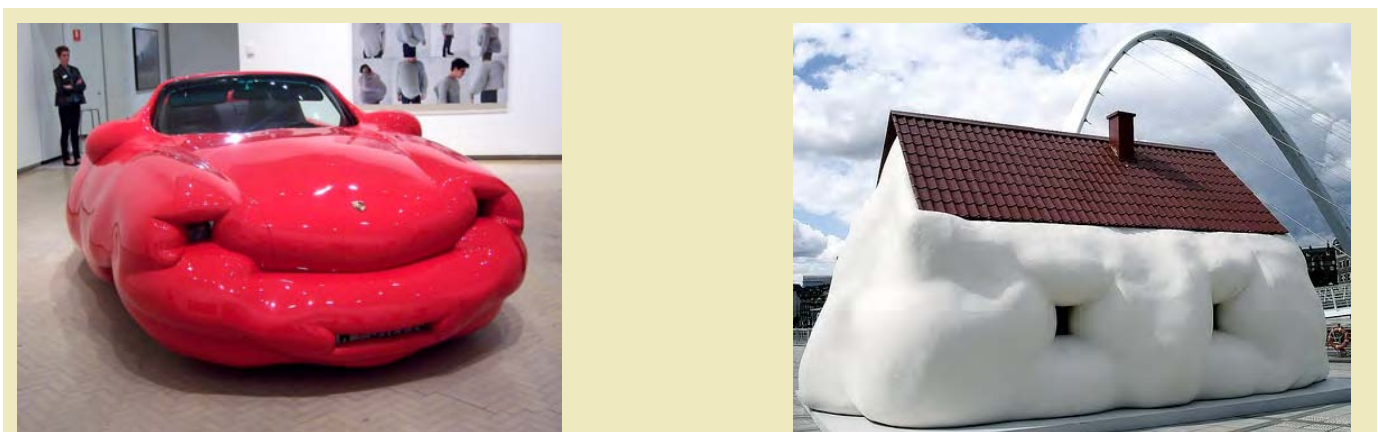
La Casa Milà imaginée par Antonio GAUDI en 1910, présente une masse ondulante de pierre, sans aucune ligne droite. Le dessin préparatoire montre ce que l'on repère dans le bâtiment achevé : des lignes courbes, des ouvertures qui ne comportent pas d'angle et qui sont ornées de formes végétales (style "Art Nouveau"). La décoration intérieure renforce l'aspect organique de l'architecture par des plafonds arrondis dont les hauteurs varient et des colonnes obliques.



Frank GEHRY, nouveau quartier de Dusseldorf en Allemagne, 1999.  
 Cet immeuble est marqué par des lignes obliques, courbes avec l'absence d'angle. Le matériau de façade, par les reflets du métal, renforce l'idée d'un matériau fragile.

Franck GEHRY, "Hôtel Marqués de Riscal", Espagne, 2006.

Les panneaux de titane ondulés et superposés provoquent des effets de légèreté et de fragilité de la structure.



Dans ses sculptures, Irwin WURM modifie les codes de la société de consommation, les canons de la beauté en montrant des objets difformes comme ses voitures customisées : "Fat car" (2001) ou ses maisons boursouflées : "Fat House" (2003). La forme paraît souple et peu résistante comme une expansion de matière.







## MACHINE VOLANTE

- mener un projet de construction d'un objet en volume
- passage croquis / maquette / dessin
- intégration d'un projet dans un environnement

### PARTIE CONSTRUCTION D'UN OBJET EN VOLUME À PARTIR D'UN PROJET DESSINÉ :

#### SEANCE ① ●●●●●

- 15' Le professeur raconte le mythe d'Icare et invite les élèves à établir des rapprochements avec d'autres connaissances sur la mythologie.  
À partir de cette introduction, le professeur propose aux élèves la demande suivante :

*Vous êtes en situation d'urgence tels Icare et Dédale, réalisez les croquis d'une machine volante imaginaire et poétique. Votre machine sera dessinée avec le plus d'informations possible.*

- 20' à partir de cette demande, les élèves ont un temps limité pour effectuer des croquis de leur projet avec les seuls outils de la trousse.
- 15' mise en commun de tous les projets autour de la question : En quoi ces machines volantes sont poétiques ?

Le projet de "machines volantes", esquissé durant la phase de croquis, sera à construire sous forme d'une maquette lors de la prochaine séance. Le professeur aide alors les élèves à établir une liste de matériaux à apporter. Les élèves notent dans leur cahier de texte la nécessité de collecter :

- des matériaux légers, solides, transparents ...
- des matériaux naturels, artificiels ...
- des liens pour réaliser des assemblages ( ficelles, fils de fers, liens ...)

#### SEANCE ●②●●●●

- 20' les élèves disposent d'un temps limité pour la première phase de réalisation des maquettes de leur "machine volante" (pour des questions pratiques, la taille de la machine ne doit pas dépasser une vingtaine de centimètres).  
Le professeur souligne l'importance que les élèves doivent accorder :
- à la solidité des constructions en volume,
  - à la diversité des matériaux,
  - à la richesse des inventions / innovations,
  - à la qualité des assemblages.
- 10' mise en commun des réalisations (accompagnées des croquis préparatoires) pour mesurer les écarts entre le projet initial et ce qui a été construit (remarque : un rapide inventaire peut-être effectué pour établir la liste des matériaux nécessaires à apporter pour la prochaine séance).

20' projection de références artistiques sur des projets de constructions de "machines poétiques" : Léonard de Vinci, Panamarenko, Alexander Calder, Cai Guo Qiang, Robert Rauschenberg.

## SEANCE ●●●③●●●

15' mise en commun des travaux permettant de relancer la séance et de faire le point sur la dimension poétique des projets et sur les solutions techniques mises en œuvre.

35' le reste de la séance est entièrement consacré à la réalisation des maquettes des "machines volantes".

## SEANCE ●●●④●●●

10' dernière mise en commun des réalisations (en parallèle avec les croquis préparatoires) pour repérer la dimension poétique des propositions : En quoi votre "machine volante" n'a pas seulement un aspect fonctionnel ? Qu'est ce qui donne à vos réalisations une dimension poétique ? Quels écarts percevez-vous entre les croquis et vos maquettes ? Solutions possibles = la construction par assemblage de différents matériaux produit des sortes de sculptures élégantes.

30' le professeur propose aux élèves l'exercice inverse à celui de la deuxième séance : *réaliser le dessin de votre maquette*. Pendant ce temps, le professeur prend une photographie numérique de chaque "machine volante" détachée sur un fond blanc.

10' mise en commun des dessins d'observation des "machines volantes" en parallèle avec les croquis préparatoires pour évaluer les écarts et les partis pris pour chaque crayonné.

## PARTIE SIMULATION ET MISE EN SITUATION DES MAQUETTES :

### SEANCE ●●●●⑤●● *En salle informatique*

15' L'ensemble des photographies numériques des maquettes est mis sur le serveur et les élèves récupèrent le fichier correspondant à leur projet. En utilisant un vidéo projecteur, le professeur explique rapidement le fonctionnement du logiciel de retouche d'image (un logiciel libre de type *Photophiltre* © ou *The Gimp* ©) et les modalités d'enregistrement des fichiers. Chaque élève dispose d'une fiche technique qui résume les fonctions élémentaires de détournement d'une image et d'incrustation dans un décor.

Le professeur énonce la demande aux élèves :

*Intégrer la photo de votre maquette dans un paysage en simulation avec le décor (remarque : le décor sera choisi soit à partir d'une banque d'images)*

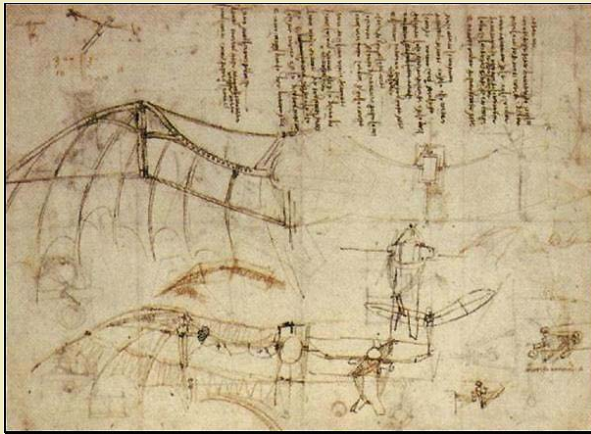
35' les élèves choisissent une image de fond, détournent la photographie de leur maquette et l'incrustent dans le décor.

### SEANCE ●●●●●⑥

20' mise en commun des simulations : les photomontages sont projetés pour aborder les notions de changement d'échelle, de contextualisation d'un projet, de fabrication d'images virtuelles.

30' projection de références artistiques où des artistes travaillent sur la simulation de projets improbables : Parkeharisson, Bublex, Ramette.

● ● ● OEUVRES D'ART PRESENTEES



Léonard de VINCI, "*machine volante*", 1485. Ce dessin à la plume montre un objet totalement inventé au XV<sup>ème</sup> siècle. Il permet d'interroger le rapport entre l'objet technologique et l'objet poétique.



Robert RAUSCHENBERG, "*Mercury zero summer glut*", 1987. L'objet en volume est fait de matériaux de récupération, matériaux lourds qui donnent pourtant de la légèreté.



Ken THAIDAY, "*Hammerhead Sharks*", 1996. Ces "coiffes" sont des sculptures par assemblages de matériaux, des interprétations contemporaines aux masques traditionnels des Iles Torres.



PANAMARENKO "*Grand Quadru Flip flop*", 1990. Croquis au crayon qui montre le projet avec ses annotations. On perçoit dès la conception le mouvement de la machine.

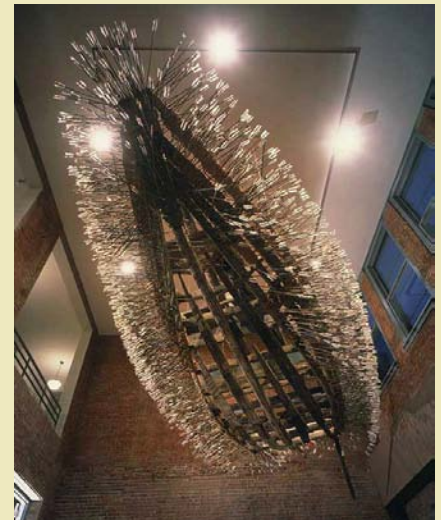
PANAMARENKO "*Back Umbilly IV*", 1984, Cette maquette montre la "*légèreté poétique*" des machines ainsi que leur "*simplifiante complexité*".

Robert & Shana PARKEHARIS SON, 1970.

Ces photographies ne captent pas la réalité mais une mise en scène théâtrale et poétiques du monde.



CAI GUO QUIANG, "*Borrowing Your Enemy's Arrows*", 1998. Le "véhicule" est totalement poétique, la légèreté des matériaux contraste avec la forme massive.





## PHOTOMONTAGE

- manipulation et photomontage
- écart entre une image et son référent

### SEANCE ① ●

Le professeur met à la disposition des élèves plusieurs magazines (ainsi que des feuilles, ciseaux et colle).

La demande est écrite au tableau :

*En prélevant des éléments dans ces magazines, réalisez l'image d'un monde imaginaire*

- 15' les élèves s'engagent dans une phase de manipulation, de choix des images et d'expérimentation des différentes combinaisons possibles de montage des éléments iconiques pour créer l'image d'un univers imaginaire, fictif.
- 10' mise en commun des travaux autour des questions : quelles sont les manipulations, les opérations effectuées qui ont donné un nouveau sens aux images ? Solutions possibles = montage des images avec un sens différent, assemblages de fragments d'images pour en construire une autre, changement d'échelle, recadrage / décadrage, décontextualisation, etc...
- 15' relance de la partie pratique dans le but de poursuivre la recherche de nouvelles solutions.
- 10' mise en commun des photomontages : quelles sont les productions qui donnent à voir l'image d'un monde imaginaire ? En quoi ces images apparaissent-elles comme différentes de la réalité ?

### SEANCE ● ②

- 35' projection et analyse de photomontages d'artistes.
- 15' rédaction d'une synthèse des notions abordées (distribution d'une photocopie avec les vignettes des références artistiques projetées).



●●● OEUVRES D'ART PRESENTEES



Richard HAMILTON, "Qu'est-ce qui peut bien rendre nos foyers d'aujourd'hui si différents, si sympathiques ?", 1956.

L'artiste s'attaque aux images, les découpe, les modifie, les associe, les recompose pour obtenir un collage photographique chargé d'humour, sorte de caricature d'une société de (sur)consommation visuelle.



Max ERNST et Hans ARP, "Peinture physiomythologique", 1920 : assemblage de fragments d'images pour construire une autre image, des personnages hybrides.

Alexander RODCHENKO, 1923 : exemple de changement d'échelle et de recombinaison des images avec un sens différent.



Hana HÖCH, "Collage Dada", 1919 : le photomontage Dada est une accumulation d'éléments hétérogènes qui compose une nouvelle "réalité".

Paula BOI, 2000 : cette peinture océanienne contemporaine est une juxtaposition d'éléments plastiques organisés de manière à créer un monde onirique.





## MANIPULATION DES IMAGES

- montage et manipulation des images
- assemblages hétérogénéité et cohérence plastique

### SEANCE ① ●

Le professeur met à la disposition des élèves les mêmes images (par exemple des exemplaires d'un même magazine gratuit), ainsi que divers éléments de récupération (liens, morceaux de matière brute, etc ...).

La demande est inscrite au tableau :

*Manipuler, assembler, détourner, cadrer, recomposer, changer de contexte des images découpées dans ces magazines pour créer l'image d'un monde irréel, improbable, ... Intégrez dans cet univers poétique des matériaux.*

- 15' les élèves disposent d'un premier temps de manipulation et de recherche.
- 10' à l'issue du temps de pratique, mise en commun des différentes propositions autour de l'observation des points suivants : *qu'est ce qui différencie les images réalistes des images improbables ? Qu'est ce qui permet l'acceptation des images irréelles ?* Solutions attendues = changer le contexte d'une image, mélanger plusieurs sources, brouiller les références, etc ...
- 15' seconde phase de pratique pour prolonger la recherche de solutions plastiques différentes.
- 10' mise en commun des réalisations autour de la question de l'hétérogénéité et de la cohérence plastique, de la matérialité et de la virtualité des images.

### SEANCE ● ②

- 35' projection de références artistiques où les images sont un assemblage d'éléments hétérogènes.
- 15' rédaction d'une synthèse dans le cahier des élèves (distribution d'une photocopie regroupant les vignettes des différentes références artistiques projetées).



●●● OEUVRES D'ART PRESENTEES



Robert RAUSCHENBERG, "Canyon", 1959. Combine-painting, tableau-collage de photographies, de journaux, d'objets divers, recouverts de peinture, le tout assemblé de manière à donner un nouveau sens et avec une cohérence plastique à ces éléments hétérogènes .



Denis TSU-TSUI, "Mika 4:3", 1999. Dans la logique des "combine-painting", cet artiste calédonien assemble peinture et sculpture dans des installations.



Kurt SCHWITTERS "Merzbild", 1920. Collage d'éléments bruts : fragments de journaux, des billets de bus, morceaux de grillage, etc ... unifié par la couleur.



Pablo PICASSO, "Nature morte à la chaise cannée" 1912.

Picasso colle un morceau de toile cirée imitant le cannage d'une chaise et figure la réalité avec un élément manufacturé. Le collage de la toile cirée manifeste la bidimensionalité du support et en même temps vient suggérer la profondeur, c'est une "révolution" dans la peinture.

Louis ARAGON dit qu' « il est inutile d'imiter ce qui est déjà tout imité, puis d'imiter un objet si on peut mettre l'objet lui-même ».







## RELATIONS FIGURE / SUPPORT

- . relations de la figure au support
- . rapport du corps à l'œuvre
- . installation d'une production in situ

### ADAPTATION DE LA FIGURE AU SUPPORT

#### SEANCE ① ●●●●●●

Le professeur distribue à chaque élève une photocopie A4 avec 3 formes géométriques pré-dessinées (un cercle de 14 cm Ø, un rectangle de 5 x 26 cm, un triangle équilatéral de 13 cm). Lancement de la leçon par la demande écrite au tableau :

- . découpez les 3 formes géométriques de la photocopie pour les isoler les unes des autres.
- . choisissez l'un des formats et dessinez à l'intérieur une figure humaine entière de telle sorte que sa silhouette touche au maximum les bords de la forme géométrique.

- 10' les élèves ont un temps limité pour découper les supports et dessiner une silhouette dans l'une des formes géométriques de leur choix.
- 5' mise en commun des expérimentations autour du repérage suivant : *qu'avez-vous fait subir à votre personnage pour qu'il touche tous les bords du support ? Quelles solutions plastiques avez-vous trouvées ?* Solutions possibles = élongation, étirement, déformation de la figure humaine pour l'adapter au format.
- 15' suite de la partie pratique avec une contrainte supplémentaire : *réaliser une figure humaine pour chacune des trois formes géométriques.*
- 10' à l'issue de ce temps d'expérimentation, seconde mise en commun des travaux autour des questions : *quelles solutions avez-vous trouvées pour adapter au maximum les corps aux bords du support géométrique ? Quels formats vous semblent les plus adaptés pour faire "rentre" la figure humaine à l'intérieur du support ?* Réponses possibles = les élèves constatent des effets : d'allongement, de déformation, d'élargissement, de compression ou de réduction des figures du corps et ils remarquent la difficulté à occuper toute la surface du support (comme les coins du triangle par exemple).
- 10' le professeur fait noter dans le cahier la demande et les notions retenues.

Remarque : les travaux des élèves ne leur seront pas rendus pour éviter leur utilisation comme modèle au cours de la seconde séance.

## SEANCE ●●②●●●●●●

Le professeur déchire dans des lais de papier des formes aléatoires de grands formats (entre 1m et 1m 50).

- 40' phase de réalisation à partir de la même demande que celle proposée lors de la séance d'expérimentation, à la différence que le travail s'effectue par groupe sur un seul grand support (2 à 3 élèves maximum par groupe).  
*. à l'aide de gros feutres noirs, dessinez une figure humaine entière de telle sorte que sa silhouette touche au maximum les bords du support (avec une paire de ciseaux, supprimez le fond superflu).*
- 10' mise en commun des productions avec le questionnement suivant : *qu'est-ce qui a été modifié par ce changement de dimension du support ? En quoi le fait de travailler sur de grands formats a-t-il modifié la difficulté ? Quel a été le rapport entre votre corps et votre réalisation ?* Réponses possibles = la forme du support et du corps se sont adaptés l'un à l'autre, la posture et le geste de l'élève se sont ajustés (accroupi, étiré, assis au sol ... ) à l'activité de fabrication.

Demande pour la séance suivante : *"repérez un lieu dans l'établissement particulièrement adapté pour y installer votre personnage. Celui-ci devra parfaitement trouver sa place dans le lieu choisi".*

## ADAPTATION DE LA PRODUCTION IN SITU

### SEANCE ●●●③●●●●●●

- 15' projection de références artistiques où la figure est adaptée au support de la réalisation :  
- Hans HOLBEIN, "le Christ mort", 1521  
- Jean-Charles BLAIS, "Standard jaune", 1982.  
- MICHEL ANGE, "Fresques de la chapelle Sixtine", Vatican, 1510.
- 35' dernière demande pour l'installation des figures/supports in situ :  
*"Faut que ça rentre" : à l'aide de scotch et/ou de ficelle, installez votre personnage dans un espace dans lequel la figure/support va s'emboîter, se coincer. Le personnage doit se soumettre au lieu.  
Chaque groupe choisit l'espace le plus adapté de l'établissement pour y installer son travail.*

A l'issue du temps imparti, le professeur (ou les élèves) photographient les installations in situ.

### SEANCE ●●●●④●●●●●●

- 20' à partir de la projection des photos des installations, mise en commun des réalisations autour de la question : *comment avez-vous adapté votre personnage/support au lieu ?* Réponses possibles = la configuration du lieu doit coïncider avec la forme du personnage qui peut être coincé, tassé, écrasé, plié, compressé, ajusté, ...
- 20' projection d'une série de références artistiques où l'oeuvre est installée pour un lieu particulier :  
- Ernest PIGNON-ERNEST : "les expulsés", 1977.  
- BANKSY : "graffitis", 1984.  
- Daniel BUREN : "les deux plateaux", 1986, Paris.
- 10' les références artistiques, le vocabulaire (installation, oeuvre in situ) comme les notions sont inscrites dans le cahier des élèves.

● ● ● OEUVRES D'ART PRESENTEES



Hans HOLBEIN, "Le Christ Mort", 1521 : la morphologie du corps comme le cadre sont adaptés au format du panneau.



Les attitudes des personnages sont adaptées aux supports (format déchiré dans l'œuvre de BLAIS, formes triangulaires pour la voûte de la Chapelle Sixtine).



MICHEL-ANGE, "Voûte de la Chapelle Sixtine", Vatican 1510.

Jean-Charles BLAIS, "Standard jaune", 1982.



Ernest PIGNON-ERNEST, "Naples", 2007 L'attitude des personnages est en rapport avec l'histoire du lieu.



plat des îles Fidji à "kava" ("daveni yaqona") à figuration humaine dans lesquelles les prêtres buvaient le "yaqona" (nom fidjien du "kava"). La figure détermine la forme de l'objet.





## L'ESPACE ET LE CORPS

- . relations entre l'espace le corps et l'oeuvre
- . l'implication du corps (gestes, mouvements, déplacements, ...)
- . relations entre l'espace littéral du support et ses limites

### EXPÉRIENCE SENSIBLE DE L'ESPACE LITTÉRAL DU SUPPORT, LIMITES ET GESTES

#### SEANCE ① ●●●●●●

Cette leçon peut être déclenchée par une sorte de "défi plastique" écrit au tableau :  
**"Abstraction colorée pour une tempête de bleu"**

Le professeur distribue à chaque élève 4 feuilles de formats différents (1 feuille A5, 1 feuille A6, 1 bande de papier A4 coupée dans le sens de la longueur, 1 bande A6 coupée dans le sens de la longueur) et il écrit la première demande au tableau :

*Sur les supports distribués et en utilisant les outils de la trousse ainsi que la boîte de gouache, faites des propositions visuelles qui donneraient à voir une "abstraction colorée pour une tempête de bleu".*

*Cherchez et expérimentez différentes techniques pour représenter ce chaos coloré.*

*Pendant que vous expérimentez, soyez les spectateurs de vous-même et notez ce que vous observez de votre attitude au travail en fonction de ce que vous découvrez.*

Une explication sommaire des termes de la demande s'impose, mais il faut être très vigilant à ne pas tout expliquer au risque de donner des solutions sur ce qui pourrait être produit et désamorcer ainsi le problème posé. Les élèves doivent trouver d'une façon expérimentale des solutions au "défi" lancé.

- 10' lancement de la demande et mise en place matériel de la séance.
- 20' les élèves ont un temps limité pour expérimenter et pour noter leurs observations.
- 5' à l'issue de ce temps d'expérimentation les élèves ont 5' de rangement avant la mise en commun des expérimentations.
- 15' la mise en commun des travaux se fera autour des questions :  
*qu'est-ce qu'une œuvre abstraite ? Quels types de gestes avez-vous utilisés ? Qu'arrive-t-il au geste lorsqu'il est confronté aux limites du support ? En quoi le format conditionne-t-il le geste ? En quoi la posture peut-elle réduire le geste ? Est-il donc possible de représenter une "abstraction colorée" sur un petit format ?*

Le professeur annonce aux élèves le contenu de la prochaine séance. Les élèves travailleront sur de très grands supports, les limites vont être repoussées ce qui va entraîner des contraintes matérielles de disposition, d'occupation et de positionnement dans l'espace de la salle. Les élèves seront répartis en groupes de 6 à 7 élèves et un groupe restera en dehors du travail sur les grands formats pour filmer les autres groupes au travail.

## SEANCE ●●②●●●●●●

Le professeur aura, au préalable, prévu un large choix d'outils : larges brosses, rouleaux industriels, manches télescopiques, balais, aérosols, raclettes, gants, éponges, pots et barquettes pour mettre de la peinture, etc, ainsi que des supports papier de grands formats.

La demande pour cette phase de pratique plastique sera identique à celle proposée lors de la phase d'expérimentation : "**abstraction colorée pour une tempête de bleu**". Le professeur écrit au tableau les précisions suivantes :

*Chaque groupe doit réorganiser la classe en fonction de la contrainte des nouveaux formats et des outils de travail.*

*Chaque groupe doit donner à voir d'une façon spectaculaire une "abstraction colorée" .*

40' les élèves disposent d'un temps important de pratique ... c'est la "tempête" dans la classe !

10' un temps de rangement sera nécessaire pour remettre la salle en "état" !

## SEANCE ●●●③●●●●●●

La mise en commun se fera en deux parties :

25' dans un premier temps, retour sur l'expérience vécue avec la vidéo projection des "rush" réalisés avec les appareils numériques.

15' mise en commun des grands formats sur lesquels les groupes ont réalisé une "abstraction colorée" ; le questionnement porte sur : quelles sont les nouvelles limites que vous avez rencontrées ? Quelles ont été les postures, les activités du corps pour occuper l'espace ?

10' présentation des références artistiques sur l'implication du corps de l'artiste dans l'élaboration de l'œuvre (posture, performance) : Klein, Namuth, Shigara, Debré.

## SEANCE ●●●●④●●●●●●

40' seconde partie de la présentation des références artistiques sur l'implication du corps de l'artiste dans l'élaboration de l'œuvre (geste, trace de geste, peinture abstraite gestuelle).

15' rédaction d'une synthèse dans le cahier des élèves (distribution d'une photocopie regroupant les vignettes des références artistiques projetées).

## CRÉATION D'UN MONTAGE NUMÉRIQUE VIDÉO

### SEANCE ●●●●●⑤●●●●● En salle informatique

Les fichiers numériques des "rush" sont enregistrés sur le serveur et les élèves récupèrent les fichiers en fonction de leur projet.

20' le professeur explique rapidement le fonctionnement du logiciel de montage d'images animées (un logiciel libre de type movie-maker©) et les modalités d'enregistrement des fichiers. Chaque élève dispose d'une fiche technique qui résume les fonctions élémentaires de montage des plans et d'incrustation du son.

Le professeur énonce la demande :

*Réalisez une vidéo qui ne soit pas un reportage de ce qui s'est passé mais qui donne à voir, par les images et le son, cette expérience "d'abstraction colorée pour une tempête de bleu" (contrainte : temps maximum de la séquence vidéo 1 minute).*

30' par groupe de deux, les élèves manipulent, assemblent, déforment, samplent, fragmentent les "rush" pour produire une vidéo qui s'inscrive dans la demande.

## SEANCE ●●●●●⑥●●

50' la totalité de la séance est mise à la disposition des élèves pour mettre au point leur montage numérique. Le professeur passe de groupe en groupe pour aider et conseiller les élèves.

## SEANCE ●●●●●⑦●●

30' projection des vidéos réalisées par les élèves et analyse des résultats à partir de critères techniques de cohérence de la séquence mais aussi de la capacité à restituer l'impression d'abstraction colorée.

20' projection d'un des deux films de Hans NAMUTH réalisés en 1950 sur la méthode de travail de "l'action painter" Jackson Pollock.

## ●●● OEUVRES D'ART PRESENTEES



Yves KLEIN, photographie "d'Anthropométrie" 1960 : remarquable performance au cours de laquelle l'artiste utilise des corps de femmes enduits de peinture bleue pour en faire des empreintes sur grands formats. Le corps devient un outil que l'on traîne pour peindre.

**Cy TWOMBLY**  
Dans cette toile, Cy Twombly redevient créatif et non plus créateur. Cette toile transpire l'enfance éternellement retrouvée avec ces surfaces "crayonnées" au pinceau, gribouillées puis abandonnées pour se poursuivre ailleurs sur la surface.





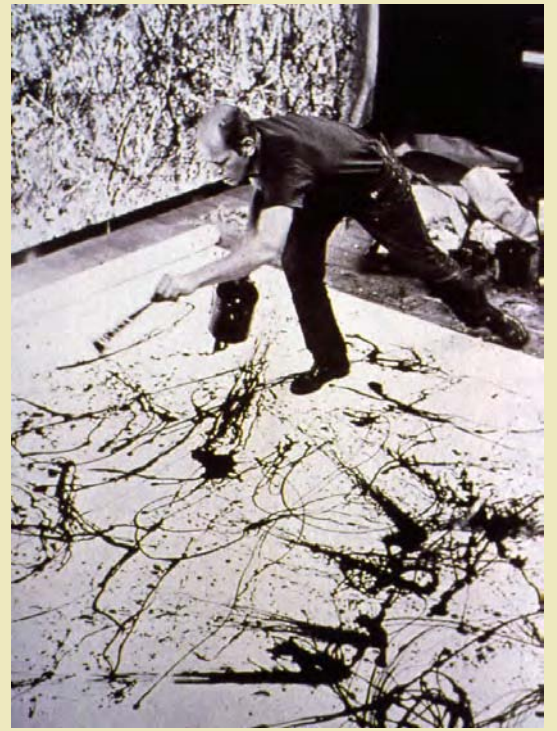


Olivier DEBRE réalisant le rideau de "l'Opéra de Shanghai" en Chine, 1998.  
Le gigantisme du format de cette toile pose clairement le problème de sa réalisation. L'artiste doit inventer un nouveau comportement créatif.



Janine ANTONI, "*Loving Care*", 1992.  
L'artiste, couchée sur la toile, utilise ses cheveux pour peindre avec de la teinture. Cette performance fait référence aux normes esthétiques induites par la société.

Adrien TROHMAE,  
"*Mel me mec*" ("*la Vie, la Mort*"), 2002.  
Cet artiste de l'île de Lifou projette des matériaux divers, de la couleur sur des toiles de grands formats.



Jackson POLLOCK, "*Number 1*", 1948.  
Posture instable, pinceau chargé d'une peinture fluide, bras tendu, multiplicité des gestes pour recouvrir la surface de la toile. Couches multiples, les couleurs s'étirent en entrelacs irréguliers, une surface maçonnée par une superposition de passages rapides.

Willem DE  
KOONING,  
1957  
Expressionniste abstrait, Willem De Kooning manie la couleur avec force, la brosse semble être utilisée comme un outil de combat.





