

# Les arts à l'école primaire

Document d'application des nouveaux programmes  
Les arts visuels à l'école maternelle et l'école élémentaire

## L'ÉCOLE MATERNELLE

### LA SENSIBILITÉ, L'IMAGINATION, LA CRÉATION : LE REGARD ET LE GESTE

À l'école maternelle, le développement de la gestualité, l'ajustement progressif de l'action sont des capacités exercées qui sont mises au service de l'imagination et du désir de créer des jeunes enfants. Les activités proposées sont construites selon trois axes fondamentaux : l'installation d'une pratique régulière qui prend appui sur des apprentissages précis visés par l'enseignant, l'éducation du regard et l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence. Elles visent le développement d'une pensée qui imagine et se concrétise dans des représentations, ainsi que l'acquisition progressive de la capacité à prendre en compte la diversité des manières de faire et des points de vue.

Elles sont organisées en privilégiant plusieurs situations.

Une installation matérielle permanente doit offrir à chaque enfant, au moment où il le souhaite, la possibilité de s'emparer du moyen d'expression qui correspond à son désir de faire. Des supports et des instruments variés, renouvelés et de bonne qualité, sont mis à sa disposition dans **des coins-ateliers**. Les outils évoluent au cours de l'année, et tout au long des années d'école maternelle, en fonction des expérimentations vécues et des habiletés observées par les enseignants. On privilégie une gestualité plus globale chez les petits autour d'actions sensori-motrices qui procurent le plaisir d'agir et d'observer les effets produits ; les instruments manipulés sont souvent utilisés en prolongement du corps. Laisser sa trace sur une surface ou sur une feuille de papier, c'est l'une des premières prises de conscience de sa propre existence. Les mouvements s'affinent quand l'enfant grandit ; il réussit à conduire son geste en mobilisant de manière indépendante certains segments du haut du corps, le bras puis le poignet et les doigts de la main. Les outils de plus petite taille peuvent alors être introduits, le format et la forme des supports (le rectangle « canonique » n'est pas le format unique) incitent l'enfant à ajuster son action en portant l'attention sur les paramètres nouveaux et les contraintes ainsi rencontrées.

Dans le cadre de projets, **des mises en situation** sont construites par l'enseignant pour engager les enfants dans des démarches de

découverte progressive ; par exemple à travers le portrait, l'art et les jardins, différentes manières de représenter des animaux... Ces situations permettent d'aborder les techniques (le collage, le dessin en réserve...); elles sont l'occasion d'explorer la démarche d'un artiste ou des formes d'expression propres à une culture : par exemple, les sculptures de Picasso, la gestualité dans les dessins de Van Gogh, les peintures sur écorce des civilisations océaniques. La démarche est organisée en étapes successives : mise en situation pour solliciter et stimuler chez les enfants le plaisir d'imaginer, mise en action dans des fabrications favorisées par de bonnes conditions matérielles, échanges et apports autour des réalisations et des découvertes, présentation et mise en valeur des productions. Des moments d'exploration individuelle ou en petits groupes alternent avec des séquences guidées par l'enseignant. Les techniques ou les procédés ne sont jamais enseignés en tant que tels mais répondent aux besoins du projet. De même, les œuvres des artistes introduites auprès des enfants servent essentiellement à solliciter leur émotion, à les aider à découvrir et à connaître des manières particulières et « expertes » de donner à voir et d'exprimer. Elles ne sont pas appréhendées comme des modèles à imiter.

La collaboration éventuelle d'un artiste ou d'un professionnel, la visite au musée sont l'occasion de rattacher les activités à des rencontres concrètes. Elles permettent d'appréhender les démarches créatives dans leur contexte de réalisation et de découvrir les œuvres par un contact direct.

Chaque enfant doit pouvoir réunir les traces de ses recherches dans des albums ou des dossiers individuels. L'élaboration d'une mémoire des étapes du projet à travers notamment la tenue régulière d'un carnet-mémoire, conservant les différents dessins ou documents rassemblés, permet de mettre l'accent sur le processus qui est au moins aussi important que le produit obtenu.

L'installation d'attitudes de curiosité, d'habitudes culturelles prépare le travail sur les œuvres qui sera précisé à l'école élémentaire.

Le programme comprend le dessin, les compositions plastiques en plan et en volume, l'observation et la production d'images, la constitution de mémoires et de collections, individuelles et collectives, d'objets et d'images.

## 1. Le dessin

Une place centrale est donnée au dessin qui fait l'objet d'apprentissages programmés par l'enseignant tout au long des années d'école maternelle. C'est une activité que l'enfant connaît et qu'il pratique à la maison, mais il trouve à l'école des conditions d'expérimentation plus riches où s'épanouit son désir, qui lui permettent d'enrichir son répertoire, de découvrir et d'utiliser à des fins de plus en plus intentionnelles les différentes techniques explorées.

Le dessin est l'un des instruments essentiels de la saisie du monde ; il est souvent lié à ce que vit et ressent l'enfant. Émergeant des premiers gribouillages, il s'affine dans les multiples tentatives. Il s'affranchit des contraintes pour se mettre au service de l'expression de l'imaginaire enfantin. Il se nourrit de toutes les expériences gestuelles et de toutes les rencontres visuelles dans lesquelles il va puiser le renouvellement de ses modes et de son style.

Le dessin est le langage naturel des jeunes enfants, expression spontanée qui permet l'émergence de la fonction symbolique. C'est aussi une activité ludique et motrice qui construit le rapport entre le geste et la trace. L'enseignant accompagne chacun des enfants dans l'évolution de sa gestualité et favorise les expériences nouvelles.

**En petite section** des outils, des surfaces et des supports variées et renouvelés sont proposés : rouleau de papier blanc mis à disposition à hauteur des enfants et qu'on enrôle au fur et à mesure qu'il se recouvre de dessins, crayons de couleur à mines de gros calibre, pastels gras, feutres gouaches... introduction d'outils nouveaux, voire insolites pour une promenade graphique, des parcours sur des surfaces qui vont s'animer. Un petit obstacle qui crée la surprise (une image ou un fleur collée, une spirale noire ébauchée, une fente ou une bosse...) incite à modifier ou à adapter le dessin. Les tracés sont d'abord réalisés pour jouer et observer. Ils se personnalisent, l'enfant les reconnaît, et ils servent souvent de supports à des échanges. Quelles que soient sa forme, sa taille, sa complexité, sa couleur, la trace produite est une marque dont le sens peut varier selon la densité des traits, l'orientation et le mouvement, la répétition, l'alternance de traits et de formes. A ce stade, la recherche de qualités fortuites -les investigations variant selon les outils traceurs utilisés- est souvent la finalité essentielle de l'activité. Peu à peu l'enfant va se sentir auteur et va chercher à conduire ses tracés, à isoler et répéter certains éléments, à en repérer d'autres sur la feuille de son voisin et à les imiter.

Les productions sont toujours motivées par le plaisir et le jeu ; progressivement, la part de hasard cède le pas à la précision du geste et à l'intentionnalité. Les dessins se précisent, des éléments ou des formes observés dans l'environnement, repérés sur une œuvre présentée par l'enseignant se combinent. Par le dialogue, les commentaires qui reviennent sur des détails ou au contraire soulignent une sensation générale, les tentatives sont valorisées. Grâce au classement des travaux conservés et datés dans un dossier, collés dans le cahier-mémoire de l'enfant, rassemblés et exposés sur un panneau, les tentatives sont encouragées, quelle qu'en soit la valeur esthétique.

Alors que le désir de représenter et de mettre en mémoire de l'enfant se précise, l'enseignant introduit progressivement les moyens techniques qui vont l'aider à faire exister ce qu'il imagine.

**A partir de la moyenne section**, les activités s'orientent vers la constitution de réserves de formes obtenues par les moyens les plus variés : dessin à main levée, dessin de réserve, frottage et prise d'empreintes, jeu sur les reproductions qui facilitent reprises et interventions, déclinaison de moyens techniques (encre, pastel, fusain, crayons gras, feutre...). Le rôle de l'enseignant est à la fois de susciter la créativité à travers des situations de recherche, de provoquer des exercices qui amènent les enfants à se poser des problèmes de représentation, d'attirer l'attention sur des éléments de composition repérables dans leurs dessins ou dans ceux des artistes. Il s'agit de les rendre sensibles à ces notions sans tomber dans les codes et les conventions.

**En grande section**, l'enfant a appris à manipuler plus finement les outils courants, crayon, pinceau, craie, etc. qu'il tient comme un adulte. Ses intentions de représenter sont plus explicites. Il est capable de mettre en œuvre des procédés techniques qu'il a découverts. Les situations proposées doivent lui permettre de mettre au service de son projet les outils disponibles, de commencer à composer et à combiner des tracés dans un but précis. Il utilise les diverses fonctions du dessin : exprimer, inventer, imaginer des univers et raconter à travers des situations et des personnages. Dessiner, c'est aussi mettre en mémoire. Certaines situations et événements de la classe, de l'école peuvent être conservés par le dessin. Ces mises en mémoire individuelles sont confrontées entre elles ou à d'autres manières de garder une trace, par la photographie ou grâce aux relevés par contour, empreinte, frottage, etc.

Au cours de ses années d'école maternelle, l'enfant rencontre trois formes d'activités complémentaires : le dessin, le graphisme et l'écriture. Elles mobilisent trois catégories de données :

- le corps et la motricité,
- la perception et l'activité de discrimination visuelle,
- l'accès à la représentation : le contrôle cognitif permet à l'enfant d'orienter son geste et de concentrer son activité sur le contenu expressif, symbolique ou sémantique.

Elles évoluent de manière autonome autour de trois intentions :

- représenter et figurer pour le dessin,
- jouer avec des formes produites ou reproduites pour créer des variations de tracés sur des surfaces pour les activités graphiques,
- utiliser et combiner des éléments du code en privilégiant la signification inhérente au signe pour l'écriture.

L'enfant doit découvrir et comprendre les différences entre ces activités qui s'articulent sans jamais se confondre. Elles sont proposées et conduites tous les jours.

### *A titre d'illustration*

#### ► Exemple 1.

Une feuille blanche de format A3 est fixée sur un plan incliné. Cette feuille de papier est parsemée d'une dizaine de points noirs. L'enfant dispose de gros feutres noirs. Il est invité à tracer des lignes sur la feuille en jouant avec les points : des lignes continues, discontinues, des tracés appuyés ou non, les lignes qui passent entre les points ou sur les points, des lignes qui se croisent ou pas, des lignes qui représentent ou non, etc. Les résultats sont observés, commentés, comparés. On parle de points qui ont disparu sous les lignes, de lignes qui vont jusqu'au bord de la feuille, de lignes qui font des boucles, de lignes faites de petits traits bout à bout, etc.

#### ► Exemple 2.

Sur une feuille blanche de grand format, les enfants travaillent deux par deux. Chacun dispose d'une craie, d'un feutre et d'un crayon de couleur identique pour intervenir librement sur la feuille selon des modalités concertées ou libres. Les couleurs de chaque enfant sont différentes. Il leur est demandé de dessiner ensemble sur la feuille en employant les trois outils dont ils disposent. Les résultats sont observés et on commente la façon dont les deux couleurs occupent l'espace de la feuille, la façon dont les dessins se superposent, se croisent, se complètent, les différentes façons de dessiner sur une même feuille, les traits rapides, les traits larges, les tracés rapprochés, qui se confondent, les tâches, les formes, etc.

#### ► Exemple 3.

On organise un temps collectif et oral de découverte d'un journal que l'enseignant a apporté. On repère les images (photos, dessins) et le texte (des mots, les grandes lettres, les lettres de caractères différents, la mise en colonne, les marges, etc.). Le journal est ensuite partagé en feuillets par l'enseignant qui en remet un exemplaire à chaque enfant. Les enfants s'installent chacun à une table et vont dessiner sur ce nouveau support avec des pastels gras de couleur. Il leur est demandé de

« dessiner en jouant avec les mots et les images du journal ». Ils font ici l'expérience d'un support imprimé qui comporte une grande diversité de signes avec lesquels viennent dialoguer leur propres propositions.

## 2. Les compositions plastiques

La priorité est donnée à l'exploration motrice et sensible comme principe de découverte et à l'expression de l'imaginaire. La découverte et la manipulation des matières et des matériaux amènent les enfants à explorer des caractéristiques physiques et des propriétés plastiques. Dans les activités artistiques, découvrir des matériaux signifie en appréhender les diverses propriétés par une utilisation sensorielle qui allie le toucher, la perception visuelle et diverses actions du corps. De cette connaissance l'enfant tire une expérience qu'il utilise pour choisir un matériau plutôt qu'un autre en fonction de son envie d'exprimer.

Les compositions plastiques sont réalisées en deux ou trois dimensions à partir d'activités picturales (utilisation des couleurs en application directe ou par l'intermédiaire de matières colorées), d'activités de fabrication par assemblage, par modelage et sculpture, d'activités avec et autour des objets.

La variété des expériences implique une diversité de propositions : partir d'un même matériau pour en appréhender l'éventail des caractéristiques (le carton, le papier, le bois, la terre...) ou découvrir une gamme importante de matières selon un critère donné (des matières douces, fluides, bleues...). Elle permet d'élargir la palette de découvertes tactiles et sensorielles, de diversifier et d'adapter ses gestes (colorer, modeler, coller, assembler, empiler, tailler...) d'acquérir progressivement une maîtrise et d'exercer des choix sur les savoirs (la connaissance acquise d'un matériau et ses possibilités d'utilisation), sur le goût (la préférence pour un matériau ou son exclusion en fonction de l'expérience faite), sur l'imagination (les formes nouvelles qu'on fait adopter au matériau).

Le monde environnant et la nature constituent un réservoir de matériaux exploitables ; un morceau de bois ramassé, un pan d'affiche, une boîte récupérée, une chute d'étoffe, des feuilles séchées, des coquillages, des plumes... peuvent se combiner avec des matières plastiques plus couramment utilisées. On différencie ce qui est matériau à l'origine (l'usage du bois, du plastique dans l'environnement) de sa mise en forme dans un objet qui implique un jeu, une transformation, un « rendu » à partir de qualités, de propriétés ressenties et utilisées (texture, résistance, malléabilité, couleur, opacité...). Le matériau devient matière plastique quand une intervention le met au service d'une composition.

En fonction de l'âge des enfants et des précautions liées à l'hygiène et à la sécurité, on peut envisager l'utilisation de sable, terre, bois, ficelle, tissu, matériaux de récupération. L'enfant utilise, transforme, détourne des usages habituels, remplace un matériau par un autre plus insolite (par exemple : appliquer la texture de la peau d'une orange sur des objets photographiés).

Chez les petits, les situations de découverte sont privilégiées : médiums, matériaux choisis, outils sont librement utilisés dans des conditions matérielles qui vont évoluer au cours de l'année. Du plaisir sensoriel, ils tirent une première connaissance qui les conduit progressivement à ajuster des gestes : la peinture empâtée demande plus de pression sur le pinceau, la plume d'oie trempée dans l'encre est moins docile que le pinceau-réservoir, le papier buvard absorbe vite l'encre...

**En grande section**, les enfants sont placés face à des difficultés adaptées pour combiner, transformer et enrichir les réalisations : modifier des formes, faire le choix d'un matériau pour ses effets, associer deux ou plusieurs techniques, intégrer une image ou un morceau de dessin dans la fabrication d'un objet, modifier les apparences, détourner un objet pour lui donner une autre dimension ou raconter une histoire (par exemple : la boîte, la chaise). Les liens avec les collections (personnelles ou de classe) ainsi que les pratiques et les œuvres des artistes introduisent le questionnement

qui permet de dépasser et d'élargir le cadre des expériences personnelles.

### ***A titre d'illustration : à partir d'un matériau, le carton***

Faire découvrir, exploiter une ou plusieurs caractéristiques du carton. Faire varier la quantité, la qualité, la relation avec d'autres matériaux. Les expériences ont trait aux caractéristiques physiques (opacité, solidité, ductilité...) mais aussi esthétiques (couleur, effets de grains, de volumes...) à son utilisation courante. Les échanges à partir des réalisations portent sur tout ou partie de ces données. Les enfants sont invités à formuler ce qu'ils ont observé, à raconter les choix opérés, à comparer.

► Exemple 1.

Construire un grand abri « cabane » dans un espace : cartons d'emballage, scotch et ficelle.

► Exemple 2.

Imaginer collectivement une ville avec des tours les plus hautes possibles : carton en feuilles, rouleaux d'emballage récupérés.

► Exemple 3.

Construire un personnage par assemblage de boîtes d'emballage de différents produits, en tirant parti des formes, des écrits, dessins et couleurs : boîtes collectées et récupérées dans l'environnement et la vie quotidienne.

► Exemple 4.

Choisir un carton parmi un ensemble pour réaliser un bel objet « attirant », ou au contraire un objet « inquiétant et repoussant » ; établir des relations entre matériau/forme/fonction/symbolique/esthétique.

► Exemple 5.

Mettre en valeur un dessin ou un objet en volume avec du carton gris et de la gouache blanche.

► Exemple 6.

Jouer à changer un matériau pour un autre : avec un logiciel, on remplace sur des images la texture d'objets choisis par celle du carton ondulé (images urbaines, vitrine de bijouterie, magasin d'alimentation...).

## 3. L'observation et la production d'images

L'enfant découvre très tôt les images avec beaucoup d'intérêt. Elles font partie de son univers de vie. Il les contemple, les collectionne, les consomme et va les utiliser pendant toute sa scolarité ; elles ne sont pas un simple auxiliaire de l'écrit.

L'école a un rôle d'apprentissage vis à vis de cet objet de connaissance particulier qui interagit avec d'autres ; il est déclencheur d'émotion et de pensée et porteur de messages. Cet apprentissage relève **d'une éducation du regard** (voir et comprendre) qui incite l'enfant à passer progressivement d'une perception uniquement sensible à une perception guidée par la connaissance. Il a aussi des visées culturelles et citoyennes ; l'école doit aider les enfants à accéder à une pensée autonome, informée des effets visuels et apte à discerner au-delà des apparences. Il s'agit progressivement d'identifier de quels types de signes les images sont constituées et comment ces signes dialoguent, quelles sont leurs qualités techniques et expressives, leur provenance et leur contexte de production, les effets qu'elles produisent selon celui qui regarde, en déjouant les pièges de la fascination. Par son questionnement, l'enseignant provoque les mises en relation, il aide à mettre en doute certains sens « premiers ». Les verbalisations qui accompagnent toutes ces activités aident au « recodage » et à leur mise en mémoire. Un choix et un tri sont opérés parmi différentes images, fixes et animées : les photographies, liées ou non à l'expérience vécue en classe, les affiches et les images de l'environnement, les dessins et les illustrations, les images documentaires, les dessins animés, les différentes images de l'ordinateur... On peut comparer les illustrations d'un album et l'adaptation du même récit à l'écran, télévision ou cédérom.

A ce niveau de classe, les instruments de « capture » et d'enregistrement de l'image peuvent être manipulés par l'enseignant ou les enfants. Dans le coin de jeu, par exemple, on peut laisser un appareil photographique reflex (sans pellicule) pour faire l'expérience du cadrage, de la visée, de l'arrêt du regard sur l'image ; ce qui est vu dans le viseur, c'est une image. Elle est parfois modifiable par effet de zoom. On peut se rapprocher, reculer, on cherche à placer un objet dans le cadre ou à exclure un personnage. Lors d'une sortie dans la ville, en forêt, au parc écologique, l'enseignant peut confier des appareils jetables pour conserver la mémoire de « choses » vues. Dans une démarche plus encadrée, on peut envisager de réaliser de véritables prises de vue : portraits d'enfants déguisés, photo de la classe à partir des portraits individuels, portraits croisés (avec des grands de CM, ou le club du troisième âge qui vient dans l'école...chacun prenant le portrait de l'autre).

L'usage des appareils photo numériques permet de nombreuses manipulations, des choix sur l'écran de l'ordinateur, des tirages dans différents formats, différentes qualités de papier, le jeu avec les couleurs, la reprise en photocopie noir et blanc....

Les réalisations sont présentées puis classées, collées dans les cahiers-mémoires ou carnets de bord des enfants, de la classe.

Des appareils moins sophistiqués d'effets visuels et de capture de l'image peuvent être fabriqués : un cadre découpé dans une feuille cartonnée, un miroir placé dans le coin de la classe, un miroir déformant fait avec du papier d'aluminium, un thaumatrope (un disque avec une image différente sur chaque face, qu'on fait tourner, phénomène qui utilise la persistance rétinienne). Avec l'enseignant, les plus grands peuvent fabriquer un tube pour regarder dans les coins, une chambre noire (avec un sténopé, petit trou ménagé dans une boîte obscure et servant d'objectif).

**Avec les petits**, il n'est pas question de faire une analyse formelle qui laisserait de côté la question du sens. Toute activité de « lecture d'image » doit contribuer à améliorer la perception de messages. Les enfants sont invités à exprimer ce que les images évoquent : description des éléments narratifs et repérage des éléments plastiques (lignes, formes, couleurs, matières...), ils nomment ce qu'ils voient et comparent différents types d'images. Les activités de collection et de tri sont privilégiées. Pour comprendre les différents aspects de l'image, l'enfant les **observe, les manipule puis en fabrique** :

- en intervenant sur des images existantes (ajouter un morceau qui manque, associer des éléments appartenant à plusieurs images pour en construire une nouvelle...);

- en utilisant des techniques plus « traditionnelles » comme le dessin, le collage ou la peinture ;

- en ayant recours à des moyens techniques tels que la photocopie, la photographie (analogique, numérique), le scanner et l'ordinateur.

**Pour les plus grands**, il s'agit de repérer dans les images ce qui permet de les comprendre, de s'interroger sur des procédés de fabrication, de dégager progressivement l'implicite, de distinguer les images selon les rapports divers qu'elles entretiennent avec la représentation du réel et la fiction (convergence ou divergence).

Les affichages de la classe (qui constituent un « mur d'images » ayant diverses fonctions) sont choisis et renouvelés pour procurer une stimulation visuelle organisée et de qualité.

#### ***A titre d'illustration : quelques exemples d'activités liées à la découverte et la connaissance de l'image***

##### ► Exemple 1.

Choisir une image : après avoir assisté à un spectacle de danse, de théâtre, à la projection d'un film, l'enfant choisit, dans un ensemble d'images sélectionnées par l'enseignant, celle qui lui rappelle le plus ce qu'il vient de vivre.

##### ► Exemple 2.

S'initier à la prise de vue : prendre des photos liées à une expérience vécue collectivement : un orage, une chute de neige vus à travers les vitres de la classe. Comparer et distinguer la

photo d'un dessin réalisé sur l'instant (pas forcément par les élèves), d'une peinture réalisée de mémoire quelques jours après.

##### ► Exemple 3.

Fabriquer une image. Autour de sa photo d'identité collée sur un support papier, l'enfant ajoute des images d'objets, de personnes, d'animaux qu'il affectionne particulièrement.

##### ► Exemple 4.

L'enseignant propose à chaque enfant une image papier (journal, magazine, publicité, mode, etc.). Il donne ensuite comme consigne : « Il arrive un accident à cette image. Imaginez-le. » Les réponses possibles sont multiples : image déchirée, raturée, tachée d'encre, pliée, mouillée, froissée, trouée, etc. On s'interroge alors sur les effets que produisent ces actions et sur le sens donné à ces nouvelles images.

##### ► Exemple 5.

Chaque enfant reçoit deux images différentes représentant une maison. Sur une des deux images, ajouter des éléments de l'autre pour créer une maison imaginaire. (Variante : associer une image photographique et un dessin.)

### **4. Les collections, les musées, les œuvres**

Les enfants affectionnent sous des formes diverses les collections d'objets, d'images. Elles se prêtent aisément à la constitution d'ensembles tels qu'une série (cartes postales, images publicitaires...) réunie dans une boîte ou collectée dans un album, ou un assemblage d'images sur un thème (les animaux fantastiques). Cette activité affective offre l'occasion de mettre en évidence les fonctions spécifiques des images, leurs manières différentes de générer des émotions.

A l'école, pratique et culture s'articulent. Pour l'enfant, le fait de fabriquer en stimulant sa capacité d'invention est une première mise en question. Devant l'œuvre, il ressent une émotion qui génère d'autres questionnements. Il appartient à l'enseignant de faciliter ces confrontations qui vont l'aider à enrichir sa manière de raconter, de créer. Cette dimension culturelle est aussi l'occasion de prendre la mesure de la diversité des formes d'expression, d'en constater la richesse et de repérer des liens entre elles, des résonances.

Les démarches, les œuvres, les artistes sont choisis en fonction de leur accessibilité : potentialités imaginatives qui font écho aux imaginaires des observateurs, repérage de quelques solutions plastiques, identification de techniques repérables sans appareil critique sophistiqué.

L'enseignant propose de regarder et de découvrir les œuvres dans différents contextes : reproductions, projections mais aussi œuvres originales. De manière privilégiée, il met l'œuvre en relation avec les activités conduites. Il peut :

- partir d'une ou plusieurs œuvres pour proposer une démarche de recherche. Celle-ci est alors le point d'appui, l'impulsion pour susciter l'envie de faire et d'exprimer. Par exemple, trois dessins au pinceau d'Alechinsky, série de l'arbre ;

- présenter plusieurs œuvres traitant d'un même sujet et demander aux enfants de construire leurs propres propositions (confrontation de points de vue et de réponses différentes). Par exemple, l'autoportrait selon Delacroix, Van Gogh, Picasso, Malévitch...

- lors des moments d'échanges autour des réalisations des enfants, présenter des œuvres qui font appel aux mêmes outils, démarches, supports qu'ils ont eux-mêmes expérimentés. Par exemple, *La Guenon et son petit* de Picasso.

Regarder et échanger autour des œuvres est pour l'enfant un moment de découverte et de plaisir ; sa capacité de s'étonner et d'exprimer son point de vue est privilégiée.

#### ***A titre d'illustration : quelques exemples d'activités liées à la découverte des œuvres d'art***

##### ► Exemple 1.

Présentation d'une œuvre de Matisse *Océanie le ciel ; Océanie la mer* (rencontre des espaces aquatique et aérien). Après un

travail d'observation et d'échanges sur la reproduction, une séquence de danse est introduite sur le thème de l'eau en mouvement et des animaux marins. Le travail corporel en écho à la découverte de l'œuvre d'art permet à l'enfant d'inventer un vocabulaire de geste sur le principe de la transposition.

► Exemple 2.

L'enfant par le dessin, la peinture a raconté à sa manière comment il a ressenti un moment de fête vécu par toute la classe. Le moment collectif d'échanges a permis de faire ressortir l'idée de foule, de couleurs, d'animation, de gaieté, de bruit pour certains, mais peut-être aussi de crainte pour d'autres. L'enseignant peut alors introduire des reproductions de Bruegel, de Monet, de Renoir ou Seurat.

► Exemple 3.

Le rapport geste-trace : les jeunes enfants sont invités, avec de la peinture au doigt, à couvrir leur feuille de couleurs. Les différents gestes déployés sont commentés par l'enseignant : frotter, glisser, frapper, tapoter, etc. Il introduit ensuite des reproductions d'œuvres d'art où les enfants essayeront de retrouver le geste qui a produit telle ou telle trace (Soulages, Hartung, Sam Francis, Van Gogh, Pollock...)

► Exemple 4.

Présentation et mise en valeur d'objets. Les enfants apportent en classe un objet qu'ils affectionnent. Comment le présenter aux autres ? On cherche des solutions chez Arman, Cornell, Christo, les surréalistes, etc.

## L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

### LES ARTS VISUELS

#### Des arts plastiques aux arts visuels

Les enseignements artistiques à l'école se sont longtemps appuyés sur la seule pratique du dessin d'observation, la copie de belles images. La « créativité » des années 70 a mis l'accent sur la démarche et l'expérience de l'enfant ; la « pratique plastique » des années 80 a engagé l'élève dans une démarche d'action sur des matières, susceptible de modifier progressivement ses intentions et sa manière de voir. En passant des arts plastiques aux arts visuels, les pratiques opératoires de l'école (dessin, peinture, assemblage, collage, modelage...) intègrent la photographie (analogique et numérique), la vidéo, les arts numériques (images fixes et images mobiles), le design, les arts décoratifs, l'architecture et le patrimoine. Par cette ouverture, le domaine élargit son champ de références et pose les fondements d'une éducation du regard en prenant en compte les évolutions culturelles. Cette éducation repose, dans la classe, sur une pratique renforcée et continue du dessin et sur l'acquisition d'une première culture artistique. En s'interrogeant sur le statut d'image de ses productions, en travaillant sur des questions liées à la perception, au jugement et au sens que l'on donne aux images et aux œuvres, l'élève, progressivement mieux doté en matière d'outils d'analyse et des références, pose un regard plus averti sur le monde. Les artistes sont aujourd'hui plus que jamais des « inventeurs visuels ». Ils ont intégré les savoir-faire traditionnels et les ont décloisonnés. Ils s'approprient et combinent des outils et des techniques ; ils interrogent le « visible », l'inventent, le détournent, le transforment.

Le domaine « arts visuels » offre à l'élève la possibilité d'expériences en relation avec ces pratiques contemporaines. Il lui donne l'occasion de découvrir aussi bien des démarches et des œuvres modernes ou contemporaines, proches de ses centres d'intérêt, que celles d'un passé plus lointain et d'appréhender les relations qui les lient. C'est en ce sens que les programmes préconisent la mise en place de situations où l'élève construit son rapport à l'environnement visuel, qu'il soit familier ou à découvrir. Pour l'école, le passage des arts plastiques aux arts visuels répond à la nécessité de donner aux élèves l'accès aux outils et questions à l'œuvre dans le temps présent. Il permet d'éviter que s'instaure un décalage entre les moyens de production visuelle et d'expression sensible dont ils disposent et ceux qu'utilisent les producteurs d'images et les artistes de leur époque.

#### A titre d'illustration

► Une situation courante dans les classes consiste à travailler à partir d'un objet familier. Les élèves le transforment, créent un volume en l'assemblant à d'autres objets, créent une collection, font de l'objet le sujet d'une fiction dessinée, l'installent dans un contexte où il est remis en scène, retracent son histoire, ses usages, lui réinventent une histoire...

Ils abordent l'objet sous un angle plastique (forme, texture, couleur, dimensions, solidité...) en relation avec sa fonction, par rapport à une histoire.

Selon la situation les élèves sont amenés à utiliser et à combiner des moyens divers qu'ils découvrent et exercent au fil des expérimentations : collage, peinture, dessin, photographie, vidéo, bricolage, assemblage, etc. Le recours à l'ensemble des outils disponibles, des plus traditionnels aux plus récents, est à l'opposé des exercices visant à l'acquisition d'un savoir-faire dans le sens d'une technique précise et réglementée. Pour créer en « agissant sur le visible », il n'est pas demandé à l'enfant de passer au préalable par l'acquisition des règles du métier ; reproduire à son niveau cette approche académique de l'apprentissage aurait un caractère caricatural.

#### Les deux principaux enjeux du domaine

##### Une culture de la sensibilité

L'expérience émotionnelle rencontrée dans les situations de création permet de faire exister des objets concrets -dessins, images, objets- issus d'un questionnement, produits d'une confrontation à la fois matérielle et intellectuelle. En offrant aux élèves l'occasion de vivre cette expérience dans le cadre collectif spécifique qui est le sien, l'école cherche à les aider à sortir d'eux-mêmes, à émanciper leur point de vue et à vivre des rencontres. Chaque enfant doit pouvoir y mener la découverte de « territoires sensoriels et sensibles », lieux d'ancrage et de ressources mais aussi **voies vers la connaissance**.

L'élaboration de la pensée complexe s'exerce particulièrement dans les activités artistiques qui procèdent par mises en relation, confrontations et réajustements. Elle part de la conscience des particularités, s'ouvre à d'autres manières de faire, dépasse la modélisation, développe l'idée de relativité, de nuance. Elle donne accès aux formes symboliques, clés de nombreux savoirs. L'objectif de l'école est bien de cultiver toutes les formes d'intelligence devenues indispensables pour aiguïser le regard, exercer la pensée critique et permettre aux enfants d'acquérir des repères et des connaissances.

##### Le rapport entre l'œil, le geste et la pensée.

Le regard s'éduque entre autres par l'action. L'expérience de se voir faire est fondamentale ; aucun discours ne peut se substituer à cet exercice quotidien sur lequel se fonde cette forme d'apprentissage. Elle construit le rapport entre l'œil et la main qui, par le relais de la pensée, s'informent mutuellement. La main provoque des effets extérieurs que l'œil anticipe, guide, constate, corrige dans un échange continu d'informations. C'est pourquoi toute situation nouvelle nécessite un temps de découverte, de tâtonnement, un temps de « réglage » pendant lequel on laisse faire l'enfant.

Une fois passé ce temps de découverte, il peut être demandé d'affiner un geste, de viser un résultat précis en fonction d'une intention ou d'une consigne explicite. Toute la difficulté de ce second temps d'apprentissage consiste alors à ne pas renoncer à la dimension réflexive et expérimentale de l'activité. En d'autres termes, il ne s'agit pas de passer d'un temps de découverte libre et

spontanée à un temps d'application de règles ou de répétition de modèles. Le temps d'action est nécessaire à la mise en forme de la pensée. Cela garantit la dimension expressive et donc artistique de l'activité. C'est en ce sens que ces activités relèvent d'une véritable « intelligence » sensible.

#### **A titre d'illustration**

► On fait travailler les élèves avec de l'encre et du pastel gras sur du papier buvard, du papier machine et du papier aquarelle. L'encre imprègne les trois sortes de papier de façon différente ; selon la qualité du support, le pastel ne laisse pas, non plus, la même trace. Enfin, selon le principe du « gras sur maigre », le pastel repousse l'encre qui la recouvre mais l'opération inverse (pastel sur encre) ne provoque aucune réaction.

► Dans un premier temps les enfants découvrent librement ces différentes réactions matérielles et opératoires. On réunit sur une table dans six corbeilles distinctes, les trois sortes de papiers (présentés en petits formats), les encres, les brosses et les pastels. Un groupe d'élèves placés autour de la table dispose d'un temps donné pour expérimenter en les associant ces outils, ces supports, ces médiums (avant d'apparaître comme tels supports et médiums peuvent être considérés comme des matériaux) ; ils peuvent, selon les cas, avoir été préalablement désignés, nommés. Les résultats sont tous affichés. L'affichage donne l'occasion de trier, rapprocher, comparer. Face à l'ensemble des propositions, les élèves font le point sur l'expérience qu'ils viennent de réaliser. Ils nomment les effets, retrouvent les causes qui les ont provoqués, il se remémorent leur propre démarche et l'expriment oralement, ils cherchent des explications, ils confrontent les résultats. Ils enrichissent leur expérience individuelle de l'expérience collective. L'enseignant les aide à mettre en évidence et à analyser les phénomènes observés.

► Dans un deuxième temps, les élèves sont réunis autour du même dispositif. Ils ont une certaine expérience des procédés en jeu, ils peuvent anticiper les réactions, prévoir des associations. Que va-t-on leur demander de faire ? Tout ce qui les amènera à exploiter cette expérience pour en tirer une intuition initiatrice d'un projet ; selon un mode narratif, illustratif : « En pleine tempête, sous son petit abri, il restait bien au sec », « Représenter un aquarium avec ses poissons qui bondissent hors de l'eau » ; selon un mode plus opératoire « Faire passer des lignes par dessus et par dessous les couleurs », « Réaliser plusieurs fragments d'images selon des procédés différents et les réunir en une seule ». L'enseignant, qui connaît ses élèves anticipe quelques réponses sans les induire et accueille les propositions ; il en prévoit l'exploitation et les prolongements. Aucune modalité de résolution n'est imposée par l'adulte. C'est sur la dimension stimulante du dispositif que repose la garantie d'une action qui s'affine dans un va-et-vient constant avec la pensée.

Quand l'élève est passé par ce temps de pratique qui lui a permis de bien prendre la mesure sensible d'un procédé, d'une technique, il peut mieux voir dans les productions des autres des indices, des façons de faire, des qualités qu'il a lui-même expérimentés ou qu'il peut facilement projeter d'utiliser. Cette expérience mobilise essentiellement la vue et le toucher sans que les autres sens soient pour autant écartés. L'enfant en conserve la mémoire ; il diversifie ses actions, les enrichit, les renouvelle sitôt que l'occasion lui en est donnée. Ainsi se constitue et se développe le sens de l'inventivité. L'inventivité et la créativité fonctionnent sur le même principe. C'est à partir des situations concrètes et adaptées qu'il rencontre que l'enfant va les exercer.

#### **La formation de la personne, la citoyenneté**

L'éducation artistique vise à offrir à tous les élèves l'accès à une première culture associée à une pratique encadrée. Elle s'organise

autour de la singularité dépassée de chacun pour viser à l'élaboration du lien avec autrui et avec le monde. L'enfant, qu'on a pu qualifier à tort d'artiste naturel, possède un fort pouvoir d'expression qui ne le met pas pour autant au même niveau que l'artiste. Ce qu'il va produire en usant de langages et de techniques progressivement mieux appréhendées n'est pas de l'art ; ce n'est pas le but de l'enseignement. Ces moments d'exploration et de réalisation permettent un éveil de la sensibilité et l'acquisition de savoir-faire personnels. Ils s'accompagnent d'une prise de conscience du plaisir de faire, développent les capacités d'imaginer, de fabriquer et d'exprimer. Ces capacités vont trouver des résonances, des échos et des points de référence dans les pratiques et les œuvres des artistes. En donnant quelques « clés d'accès » aux œuvres, l'école permet aux élèves de porter sur celles-ci un regard plus averti, faisant d'eux de véritables « goûteurs » d'art.

Les arts visuels partagent avec l'ensemble des domaines d'enseignement des objectifs de formation du futur citoyen. Cette dimension fait l'objet d'une attention permanente de l'enseignant dans ses choix pédagogiques : travail de groupe, modalités favorisant la prise de responsabilité et l'autonomie, moments d'échange de procédures et de points de vue. Les situations proposées permettent la confrontation des expériences entre les élèves et avec les artistes. A l'instar de l'artiste donnant forme à sa perception et à sa pensée sur le monde en le mettant en images, l'élève, à son échelle, s'engage à travers son activité : il perçoit, comprend, donne à voir, transforme, construit un rapport plus conscient et plus lucide avec son environnement, condition d'une participation responsable et engagée dans la vie sociale.

L'enseignant veille tout particulièrement à ce que les temps d'échange soient des moments où s'apprennent l'ouverture d'esprit et le respect de l'expression d'autrui. La diversité des objets et des formes d'expression sur lesquels portent les arts visuels lui permet d'aborder avec les élèves une pluralité de démarches. D'autres réalités, d'autres savoirs, d'autres cultures sont appréhendées. Cela permet d'installer des attitudes d'accueil, de développer la compréhension, la reconnaissance de ce qui est l'autre, sur le plan individuel et collectif. De ce point de vue, l'exploitation des œuvres de la liste d'œuvres de référence, expression « des grandes civilisations du monde », favorise la découverte de nouveaux territoires artistiques.

#### **A titre d'illustration**

► A partir de l'exemple de la situation indiquée plus haut : « Faire passer des lignes par-dessus et par-dessous les couleurs », dont les conditions ont été décrites, les élèves peuvent adopter plusieurs stratégies de réponse, en fonction de l'approche qu'ils auront de la consigne ouverte. Certains élèves vont faire des collages en utilisant les différents papiers pour dissimuler et révéler les lignes, d'autres vont répondre sur une seule feuille en jouant sur l'incompatibilité pastel et encre, certains vont tracer des lignes d'encre, d'autres des lignes de pastel, certains choisiront de répondre avec des lignes de couleur, d'autres des lignes noires, voire des lignes de réserve, certains traceront des lignes d'encre à l'aide de la brosse, d'autres les feront couler en inclinant le support, certains organiseront cette recherche à des fins figuratives et d'autres choisiront au contraire de répondre par une composition abstraite, systématique..

► Toutes ces options plastiques, opératoires, instrumentales déclinent ou illustrent un même problème, un objet commun de réflexion : celui du rapport spatial entre le dessin et la couleur au sein de jeux et d'effets de superposition ou de juxtaposition. L'affichage de l'ensemble des travaux, loin d'apparaître comme un bloc hétéroclite, se révélera aux yeux des élèves, qui en sont les auteurs impliqués, comme une palette de réponses diverses apportées à la question abordée en commun. L'enseignant doit mettre en valeur cette pluralité de points de vue mais également montrer que plusieurs [toutes les ?]

stratégies employées sont également valables. Il donne la parole aux élèves en les invitant à repérer les différences et similitudes visibles entre les travaux. Les options adoptées par chacun sont explicitées ainsi que les choix, les difficultés, les erreurs, les surprises, les découvertes. Les élèves sont invités à prendre la parole pour commenter leur propre travail mais aussi pour manifester leurs impressions, leur compréhension des phénomènes qu'ils observent, à formuler les questions sur les autres productions. Le rôle de l'enseignant consiste à solliciter l'expression des points de vue sur les thèmes dont il guide le développement dans le souci de les éclairer. Les échanges, les dialogues sur les objets particuliers que sont les productions individuelles réalisées dans le cadre collectif, donnent au maître l'occasion de faire valoir les principes de tolérance, de respect de l'autre, d'accueil bienveillant de la différence, gages d'enrichissement des manières de faire et de voir. Dans ce cadre, la hiérarchisation, la concurrence et l'adversité s'effacent. Chaque situation proposée est l'occasion de donner un sens concret aux valeurs fondamentales propres à la citoyenneté. L'enseignant introduit diverses références d'œuvres et d'artistes pour qu'elles soient accueillies selon les mêmes principes de compréhension et de formation du jugement, en essayant de dépasser le premier niveau de la subjectivité. Les démarches artistiques les plus singulières sont ainsi abordées dans les meilleures conditions de connaissance.

## Les modalités du travail et la mise en œuvre

### Le dispositif et les situations

Pour aborder une question, faire un travail avec les élèves, l'enseignant conçoit et organise un **dispositif général d'apprentissage**. Il le conçoit comme **une suite de situations**. Une situation constitue un contexte d'action, un temps de participation et d'engagement proposé à l'enfant selon des contraintes précises, qu'elles soient spatiales, temporelles ou matérielles, pour répondre à une question, atteindre un but ou mener un projet individuel ou collectif. Une situation peut être un temps de travail individuel sur table, un temps de regroupement collectif autour des productions, un moment de découverte d'une œuvre dans un musée, un temps de d'expérimentation d'un procédé en petit groupe, etc. Dans leur adéquation et leur complémentarité, ces différents moments forment le dispositif d'apprentissage.

Dans la conception du dispositif, l'enseignant veille aux aspects suivants :

- l'élève est bien engagé dans une expérience émotionnelle qui le concerne ;
- il va pouvoir aboutir à une réalisation qui portera les traces de son expérimentation, des défis rencontrés et des solutions personnelles apportées ;
- il apprend quelque chose de chaque situation, des autres et de leurs propres tentatives, de l'enseignant lui-même qui apporte des techniques, conseille, accompagne, instaure un dialogue, fait des propositions individuelles et collectives ;
- l'élève comprend par un aller-retour dynamique entre l'action et la réflexion ;
- il découvre et reconnaît des démarches, des œuvres, des artistes.

### A titre d'illustration

► L'enseignant veut faire découvrir à des élèves de cycle 3 le rôle de la lumière et son interaction avec les formes. Il souhaite, par ailleurs, élargir les possibilités d'expression des élèves et leur faire prendre conscience de divers choix plastiques possibles. Il élabore le dispositif suivant :

► 1<sup>ère</sup> étape : **découverte**. Les enfants sont répartis deux par deux et face à face. Ils ont chacun à leur disposition une lampe de poche, des craies blanches et du papier noir. En s'éclairant mutuellement avec les lampes, il leur est demandé de faire le portrait de leur camarade. Cette situation leur permet à la fois de faire l'expérience des effets de l'éclairage sur les formes

d'un visage ; elle accentue un aspect, elle laisse une partie dans l'ombre, elle modifie l'expression, elle rend inquiétant. En dessinant à la craie blanche sur fond noir, ils cherchent à rendre compte directement du caractère expressif des formes par la répartition des ombres et des lumières.

► 2<sup>ème</sup> étape : **observation et échanges**. Un temps de regroupement est ménagé autour des productions. L'analyse des travaux porte sur les modalités d'utilisation de la craie, sur la réaction du papier, sur les qualités de noir, de gris, de blanc, sur l'utilisation du format, sur les quantités de blanc, de noir, sur le caractère plus ou moins expressif des portraits, sur les ressemblances, les dissemblances, etc. Les notions de dégradés, de contraste, de clair-obscur peuvent selon les cas être introduites par l'enseignant qui cherche à orienter les échanges vers la question de la lumière. L'enseignant prévoit de confronter les élèves avec une œuvre de **référence** en soulignant la fonction dramatique de la lumière dans la reproduction d'une nativité de Georges de La Tour, par exemple, dans la reproduction photographique d'un haut-relief antique.

► 3<sup>ème</sup> étape : **réinvestissement** des observations et des découvertes faites précédemment, dans un projet qui laisse une plus large part à l'initiative et à l'expression personnelle. Il peut s'agir :

- de faire réaliser aux élèves une peinture à partir de cinq tonalités d'une même couleur, allant du sombre au clair sur le thème de leur choix ;

- de faire réaliser aux élèves un objet en terre glaise dont les formes accentuées joueront avec la lumière pour créer des effets expressifs ;

- de faire réaliser aux élèves une courte histoire en plusieurs images à l'encre de chine noire et au pinceau ;

- de réaliser des photographies d'objets choisis, disposés, associés entre eux, mis en scène et éclairés de façon suggestive.

► 4<sup>ème</sup> étape. **Mise en valeur**. Un temps de présentation des travaux dans un lieu choisi de la classe ou de l'école est prévu. Il donne l'occasion de réfléchir aux conditions d'éclairage qui mettent le mieux en valeur les productions.

► 5<sup>ème</sup> étape. **Elargissement**. L'enseignant présente un extrait de film expressionniste, en noir et blanc (exploitation possible d'une œuvre de la liste).

### La mise en œuvre

**La mise en atelier permanent** est bien connue à l'école maternelle. Elle met à la disposition des enfants des espaces, des outils et des matériaux choisis, adaptés et de qualité (l'ordinateur en fait partie) où l'élève peut reprendre et poursuivre un travail. Pour des raisons matérielles il est plus difficile de le proposer à l'école élémentaire. Pour autant, aussi souvent que possible, les équipes d'enseignants chercheront à faire évoluer cette contrainte. Les échanges au sein du cycle 2 permettent d'utiliser les infrastructures de l'école maternelle ; l'aménagement plus conséquent d'une salle-atelier ou d'un coin de salle peut compléter un ensemble d'outils disposé dans chaque classe. A cet égard, pour la pratique régulière du dessin, l'équipement nécessaire est assez facile à réunir : crayons, instruments traceurs et papier de diverses natures, qualités et couleurs ; la mise en place des carnets de dessin personnels proposés à l'école maternelle doit continuer à l'école élémentaire. Par cette pratique continue en atelier, l'enseignant fait exister la dimension des projets personnels développés dans la durée.

Quand l'enseignant met en place **une situation**, il peut aller de la sollicitation simple à des propositions plus guidées. Il propose des situations à contrainte menées dans un but précis (préciser un geste) ou des situations plus ouvertes qui piquent la curiosité, soulèvent des questions (expérimentation d'un logiciel de retouche d'images par exemple). Les consignes peuvent adopter diverses formes, y compris celle d'une question. Elles assument des fonctions différentes selon le moment où elles sont données, selon qu'elles sont imposées ou

qu'elles émergent des conditions rencontrées, selon qu'elles cadrent plus ou moins l'activité. Elles fournissent des informations suffisamment ouvertes pour laisser du champ à l'action mais aussi opératoires pour que chacun se mette en activité. Elles doivent être assez claires pour permettre à l'enfant de comprendre le contexte de la tâche et ce qu'il va devoir mettre en œuvre : réfléchir, imaginer, recourir à des outils, réguler et adapter son geste et sa démarche, prendre du recul.

### **Le langage oral soutient l'action et la pensée**

Le dialogue enseignant/élève s'organise autour des sollicitations, des encouragements, des questionnements qui visent à favoriser l'objectivation des choix et à fournir de l'aide en cas de blocage. Les relances, les reformulations encadrent les moments de recherche et de production. Ces verbalisations permettent de trouver les mots pour qualifier les démarches et les actions : l'enseignant apporte les précisions lexicales sur les outils, les gestes, les actions, les techniques utilisés. La mise en situation peut s'apparenter à une situation-problème dans laquelle chacun tâtonne pour élaborer une solution originale en s'appropriant des manières d'agir.

Le travail du groupe s'appuie sur des échanges qui soutiennent l'intérêt, mettent en évidence la découverte de nouveaux moyens ou les trouvailles. Les discussions ont souvent une influence positive sur les productions individuelles. Elles permettent à l'élève de prendre en considération d'autres actions, d'autres manières de faire. Certains élèves, notamment ceux qui sont en difficulté dans des matières plus abstraites et en retrait du groupe, peuvent se révéler très actifs et parfaitement à l'aise.

### **Les outils des arts visuels**

Il faut entendre par « outils » l'ensemble des **moyens matériels** mis en œuvre pour apprendre. Tous les outils ne relèvent certes pas du même registre mais il convient toutefois de les considérer tous comme moyens et non comme fin.

L'apprentissage ne se réduit pas à un apprentissage **technique**, à une utilisation conventionnelle d'outils. Une œuvre d'art ne doit pas son statut au degré élevé de prouesse technique qu'elle incarne mais plutôt au rapport complexe qu'elle entretient avec les règles et les procédés techniques qu'elle met en œuvre et dont elle tire parti. On ne peut pas demander aux élèves d'appliquer des règles détachées de toute intention expressive. Le savoir-faire ne s'acquiert et ne s'exerce que dans son inévitable confrontation aux problèmes, aux questions que soulève toute nouvelle réalisation. Il n'est pas pertinent de distinguer ici l'acquisition de savoir-faire de l'exploitation de ces mêmes savoirs. C'est dans un même mouvement, pour aider l'élève à réaliser selon des intentions, que sont visés les objectifs d'expression et ceux de maîtrise. Ce contexte favorable au libre recours, à l'ajustement jusqu'à l'invention de procédés techniques sera le meilleur garant d'une expérience de dimension créative et d'un résultat qui en témoigne. Cette conception qui encadre les démarches conduit à éliminer toute technique pour la technique, **à éviter** - en ce qu'elles ne sont jamais une expression des enfants - **les productions directement calquées « à la manière » du peintre ou de l'artiste**. La citation, les interprétations, les détournements, les emprunts éventuels aux œuvres et aux artistes prennent leur sens dans une démarche consciente de ce qu'elle vise. Chaque outil trouve son utilité dans l'expérience nouvelle qu'il apporte, à un moment donné d'une démarche. La maîtrise des outils doit être subordonnée à la reconnaissance par l'élève de leur utilité, de leur fonction, des possibilités qu'ils offrent.

**Les carnets** permettent de conserver les traces de différents moments, des objets et événements observés : dessins personnels, traces préparatoires à un projet que l'élève conserve avec lui en classe ou transporteurs des sorties. Ils constituent en fin de parcours un carnet de bord riche de l'expérience d'une année mise en mémoire. Ces traces témoignent des rencontres et des émotions ressenties. Les dossiers, classeurs, porte-folios rassemblent les productions qui sont classées, organisées, éventuellement mises en relation avec des images, des photographies ou des textes.

**Les collections, les musées personnels et de classe** comportent plusieurs composantes : musée sentimental, musée imaginaire, réserve d'images, magasin de curiosités, provision de matériaux. Selon les aspects qui sont développés, ces outils ne sont pas utilisés de la même manière. Les boîtes « jardin secret » peuvent recevoir des objets très personnels. Les collections, les réserves contiennent des objets et images de toute catégorie, rares ou insolites. Le plus souvent des « trésors » qui peuvent faire l'objet de présentation, de mise en valeur, d'inventaire : ce qui est rare, insolite ou précieux pour un enfant peut constituer un sujet d'échanges au sein du groupe. **Faire une sortie au musée**, visiter la demeure ou l'atelier d'un artiste pour découvrir quelques œuvres en grandeur originale n'aura pas la même portée que l'analyse des mêmes œuvres reproduites. Cette rencontre doit, dans la mesure du possible, être proposée. Appréhender les relations entre l'architecture du bâtiment (époque, origine, localisation...) et les collections qu'il contient contribue à faire évoluer les représentations, les « images » que les enfants ont souvent de l'art et de l'artiste.

**La liste nationale des œuvres** de référence, complétée au niveau académique pour favoriser la découverte et l'exploitation des ressources de proximité, pose les bases d'une culture commune. Ces œuvres ne sont pas à considérer comme des modèles. Elles donnent à voir et à comprendre à partir d'une approche que l'enseignant conduit en évitant l'accumulation des informations. Regarder et échanger autour de ces œuvres doit être pour les élèves un moment de plaisir.

**Les technologies** de l'information, de la communication et de la création (TICC) ont élargi sensiblement la gamme d'outils auxquels les arts visuels ont recours. Progressivement, les écoles et les classes s'équipent d'appareils photographiques et de caméras analogiques et numériques, d'ordinateurs eux-mêmes dotés de logiciels de dessin et de traitement de l'image, de scanners et d'imprimantes. Ces outils offrent des possibilités de fabrication et de manipulation d'images tout à fait spécifiques et parfaitement différentes de celles qu'offrent les outils traditionnels. C'est donc d'une extension de la gamme d'outils qu'il est question et non du remplacement des uns par les autres. Par ailleurs, ces outils peuvent être facilement associés. Une photographie numérique ou numérisée retravaillée à l'écran puis imprimée peut être ensuite l'objet d'un traitement plus traditionnel à la gouache ou au fusain. Une série de dessins au crayon sur feuilles blanches peut être numérisée et montée sur une seule page imprimée. Ces technologies nouvelles ne représentent que de nouvelles modalités d'expression. Elles ne sont pas une fin en soi. Comme toutes les autres techniques, si elles nécessitent un premier temps d'exploration, d'expérimentation, l'intérêt que représente leur utilisation est forcément relatif au projet d'expression qui la motive. Si l'enseignant reste garant de la qualité et de la cohérence de l'enseignement apporté aux élèves, des **projets** peuvent être organisés en prenant appui sur les apports de structures ou d'intervenants qualifiés, éventuellement dans le cadre de dispositifs nationaux ou locaux. La conduite de projets s'ancre dans la réalité d'une création et d'une production et associe des compétences de praticiens de l'art. Elle permet la rencontre vivante avec les œuvres et les artistes, une approche de la pratique en dimension originale mise à disposition des élèves qui bénéficient d'une initiation, un travail d'analyse à partir d'échanges et de confrontations de points de vue, des réalisations individuelles ou collectives sous des formes diverses et complémentaires (le carnet de bord, les dossiers de productions...), des croisements avec les autres champs disciplinaires. Le projet doit être conçu comme le fil conducteur placé au cœur des apprentissages autour duquel viennent s'articuler plusieurs disciplines du programme.

### **La mise en valeur et l'évaluation**

Les réalisations terminées sont présentées. L'enseignant peut décider d'afficher tout ou partie des productions en précisant les critères de son choix aux élèves. Il ne s'agit pas de passer en revue les travaux pour désigner le plus beau, mais de pointer ce qui est important par rapport aux diverses consignes, de faire émerger les singularités, les

différences, sans pour autant les valoriser outre mesure. C'est le moment où chacun profite des apports et des recherches du groupe. L'enseignant cherche des lieux de mise en valeur dans la classe, dans l'école, éventuellement dans le cadre d'une exposition. Les productions affichées pour améliorer le cadre de vie sont remplacées régulièrement. Lorsqu'il y a communication à destination d'un public les aspects de « produit fini » sont pris en compte : présentation sur carton, encadrement, organisation lisible des panneaux, soin apporté à la forme des légendes éventuelles (relation plastique texte/images)... On passe d'un plan à un autre, de la vision proche à la perception distanciée, de l'œuvre individuelle à la production collective ; ce moment de prise de distance permet à l'élève de s'extraire du rapport individuel qu'il a avec son travail. La valorisation des démarches, des productions fait partie du dispositif conçu par l'enseignant. Elle constitue un moment déterminant pour l'évaluation.

L'évaluation peut être conduite à trois niveaux.

▪ **Les acquis.** En référence aux programmes et aux compétences attendues à l'issue de chaque cycle, à ses intentions initiales, l'enseignant s'interroge sur les acquis et les apprentissages réalisés. Son relevé d'indices porte à la fois sur les processus mobilisés et sur les productions qui témoignent de la capacité des élèves à tirer parti d'un dispositif pour donner forme à leur projet. Il mesure l'efficacité de la situation qu'il a mise en place.

▪ **L'implication dans le projet.** Dans le domaine artistique intervient une part importante de l'affectivité et de la subjectivité de l'enfant. Tout en étant respectueux de cette dimension, l'enseignant évalue le niveau d'appropriation du projet par les élèves, leur intérêt et les progrès réalisés dans le recours à des moyens et des techniques. Les moments de verbalisation, de retour sur les choix opérés permettent de prendre la mesure de ces évolutions.

▪ **Les attitudes, le jugement.** La participation dans le travail et dans les échanges au sein du groupe, les attitudes vis-à-vis de la tâche (passivité, enthousiasme...), la capacité à faire aboutir son travail, à le reprendre, le réorienter en fonction des échanges de point de vue sont des éléments d'appréciation à prendre en compte. La capacité de l'élève à faire évoluer son jugement et à exprimer une pensée qui sait s'affranchir des clichés peut également être notée.

## Les contenus du programme

### 1. Le dessin

A l'école élémentaire, le dessin, axe fondateur de la pratique, demeure un contenu d'enseignement majeur. Les élèves continuent de le pratiquer régulièrement dans le cadre de séquences ponctuelles ou d'activités diverses liées à la conduite de projets. Leur production est soutenue par l'apport de techniques. Le dessin peut être associé à d'autres formes d'expression, à d'autres langages (littérature, musique, collage, peinture, sculpture, etc.).

La diversité est de règle, autant pour les outils que pour les approches. Dans un même dessin, on peut combiner des outils graphiques différents : fusain, crayon, crayon de couleur, craie, feutre... Plus largement on peut associer des outils graphiques à d'autres moyens comme la peinture, la photographie, le volume... Par ailleurs, l'élève est conduit, essentiellement au cycle 3, à expérimenter les diverses fonctions : le dessin comme langage à part entière, le dessin comme mémoire, le dessin comme projet.

A l'école élémentaire, le dessin soulève, entre autres questions, celle de la représentation. Elle n'est pas le privilège de l'art. On peut également représenter à des fins scientifiques, documentaires, de communication... Cela peut prendre des formes multiples, visuelles, sonores, textuelles, orales, etc. En arts visuels, les moyens que sont la peinture, le dessin, le volume et toutes les autres formes d'expression renvoient à leurs propres systèmes de codes. En comparant la représentation d'un même objet selon deux modes, en dessin et en photographie par exemple, on dégage une meilleure compréhension de ces deux modes opératoires qui fournissent chacun des informations différentes sur l'objet.

Avec la représentation se pose la question de la ressemblance par rapport à la réalité. Quel que soit le médium, l'objet et sa représentation ne peuvent être confondus. Le dessin le plus ressemblant d'un cheval ne peut se substituer au cheval ; il n'a pas pour fonction de le remplacer mais au contraire de le montrer avec une distance qui est celle du sens donné et de l'intention expressive. Aborder la représentation amène l'élève à prendre conscience de cette distance et à comprendre que « savoir dessiner » ne consiste pas à « savoir faire le plus ressemblant possible ». Il reconnaît dans son travail et dans celui des autres - élèves, artistes - le degré de dissemblance inhérent à toute expression. Des dessins qui appartiennent à l'univers visuel de élèves, les bandes dessinées, les animations télévisées, les caricatures, les images de synthèse. offrent des exemples variés de représentation expressives qu'on lui fera reconnaître.

**Au cycle 2,** il s'agit de soutenir l'envie de recourir au dessin à un moment-clé de l'évolution de l'enfant où il apparaît moins important que d'autres langages. Pour maintenir son intérêt pour cette forme d'expression dont l'élève a fait un usage important à un moment qui est identifié comme celui de la petite enfance, l'enseignant renouvelle ses propositions et les harmonise avec la découverte des formes narratives et discursives de l'écrit. Le dessin est alors une activité encadrée qui n'est pas proposée dans des situations « d'expression libre ». L'enseignant multiplie les sollicitations en jouant sur le contexte : dessiner en classe mais aussi lors de sorties dans le quartier, au musée, face à un monument, dans le bus qui conduit à la piscine ; dessiner en jouant sur le référent : un texte lu, les bâtiments qui entourent l'école et qu'on a découverts dans l'étude de l'environnement, des œuvres d'artistes dont on a visité l'exposition... ; dessiner en jouant sur le support : des images incongrues, des papiers précieux, un carnet que l'on a fabriqué... Sur le plan des techniques, l'enseignant fait de nouveaux apports ; il propose des outils moins courants et qui demandent plus d'habileté et de précision dans le maniement : plumes, sanguine, mine de plomb, aquarelle, tire-ligne, effaceur d'encre... Il fait découvrir des procédés plus complexes : dessin en réserve, travail en recto-verso sur supports transparents, différents procédés de monotypes...

Les situations sont proposées de manière à :

- s'appuyer sur le désir de raconter et d'inventer ;
- permettre l'exploration et l'enrichissement de l'expression graphique.

### *S'appuyer sur le désir de raconter et d'inventer*

L'envie de représenter est un moteur mais peut également être source de découragement. Les propositions de dessin, en engageant la subjectivité et l'imagination, permettent à l'élève de dépasser le sentiment d'échec qu'il peut ressentir face à la difficulté de « faire ressemblant ».

#### *A titre d'illustration*

##### ► Exemple 1.

Chaque élève constitue, à partir d'une sortie ou d'un voyage, un carnet dans lequel il réunit des dessins éventuellement annotés. Il garde la trace des paysages parcourus, d'objets rencontrés ou de détails observés, de moments forts. Certains dessins sont faits « devant le motif », d'autres donnent lieu à une reconstitution d'après le souvenir (l'image mentale) qu'on en a conservé.

##### ► Exemple 2.

Après l'écoute d'une histoire lue par l'enseignant, sans illustrations, les élèves dessinent un personnage, une scène de l'histoire et comparent leurs « visions des choses », leurs interprétations du texte.

##### ► Exemple 3.

Un dessin réalisé précédemment et conservé dans le carnet de dessin est repris par l'élève. Il peut s'agir par exemple d'un personnage dessiné seul qui va être installé ensuite dans différents contextes, à la campagne, un jour de pluie, dans une usine, au milieu d'une foule, etc.

### **Permettre l'exploration et l'enrichissement de l'expression graphique.**

En continuité avec les expériences développées à l'école maternelle, l'enseignant propose des outils et des supports variés qui permettent des découvertes renouvelées. Il s'agit de soutenir la pratique graphique par des apports qui enrichissent l'expression de l'élève qui construit ainsi progressivement sa manière personnelle de dessiner. Il s'approprie les outils et les supports, maîtrise ses gestes, se constitue une palette de possibilités dans lesquelles il puise en fonction de ses projets.

#### **A titre d'illustration**

► En utilisant différentes sortes de fusains, dessiner une feuille d'arbre sur une très grande feuille de papier cristal. C'est l'occasion de représenter une chose plus grande que nature. On cherche comment rendre « graphiquement » les nervures de la feuille, sa transparence, sa texture, sa découpe... Une fois réalisées les feuilles sont suspendues à un arbre de la cour de façon à mettre en évidence, par le constat visuel, les relations d'échelle et de comparer la réalité et la représentation.

Parallèlement à ces activités, l'élève effectue un **travail spécifique autour de l'écriture** sous son angle esthétique. Il découvre et utilise différentes manières d'écrire. Il joue avec les signes et les supports : trajectoire de la ligne, épaisseur du trait, appui de l'outil, amplitude du geste, limite des tracés, espace et limites du support, rythmes qui animent la surface...

L'enseignant fait découvrir la diversité des écritures et leur usage à travers des références choisies : calligraphie avec instruments et supports différents, enluminure, calligramme, abécédaire, graffiti, la lettre et le mot dans la peinture et dans les arts décoratifs, etc. L'élève s'approprie ces références dans sa production.

#### **A titre d'illustration**

► Exemple 1.

A partir d'une calligraphie arabe, se mettre dans la position d'écrire de droite à gauche, en reprenant une partie de la calligraphie. Après une première « reproduction » (calame et encre, sur un support papier de petit format et sur un plan horizontal), les enfants travaillent sur un très grand support, une banderole de toile accrochée au mur, avec une brosse et de la peinture, de manière à ajuster et amplifier le geste sur un plan vertical.

► Exemple 2.

A partir de l'observation d'abécédaires ou d'alphabets décoratifs, les élèves inventent le leur. Ils déclinent un thème ou une forme : un abécédaire à partir d'un animalou à partir d'un sentiment (par exemple, « lettres en colère »), un abécédaire ne comportant que des lignes courbes...

**En cycle 3**, la représentation et ses multiples modalités font l'objet d'approches diversifiées. L'enseignant s'appuie sur le désir de l'élève de progresser dans ses moyens de représenter pour poser de manière explicite la question de la ressemblance. L'élève dispose du temps nécessaire pour observer, le dessin étant aussi un moyen d'appropriation du monde. Il continue de se constituer un outil d'enregistrement « des choses vues » qu'il utilise d'ailleurs au-delà des activités artistiques dans l'ensemble des domaines.

La pratique du dessin en cycle 3 ne se limite pas au dessin d'observation. S'il arrive que l'élève fasse des dessins à partir de la réalité, cette situation est une réponse à un besoin, comme le fait de chercher différentes silhouettes d'arbres pour constituer un décor, de dessiner son environnement parce qu'il a le projet d'y installer un volume, etc. Comme en cycle 2, il dessine pour s'exprimer, mémoriser, raconter et inventer. A ce niveau de classe, il commence également à utiliser le dessin pour anticiper : c'est un moyen privilégié pour élaborer un scénario ou préparer la fabrication d'un objet en volume par un dessin en donnant forme à sa pensée. L'enseignant l'amène à expliquer sa démarche, valorise la recherche

et les tâtonnements. Les dessins préparatoires peuvent être un support d'échanges langagiers et de prise de conscience.

Le dessin peut être combiné avec d'autres moyens, par exemple, la photographie, un support récupéré et investi (emballage).. Il est alors une composante plastique au même titre que d'autres dans la réalisation. Les problèmes abordés touchent à la composition. Une certaine exigence est progressivement visée en ce qui concerne les notions d'organisation de la surface, le rendu des matières, l'efficacité du trait, les proportions, le cadrage.

#### **A titre d'illustration**

► Exemple 1.

A partir de la proposition « autoportrait en héros », l'élève intègre sa photographie (portrait) dans un dessin pour créer un poster. Il combine des morceaux de texte, les images de son choix, sa photographie et le dessin dans l'espace de son support. Il se pose des questions d'échelle, de réalisme, d'équilibre, de relation entre le texte et les différentes images.

► Exemple 2.

L'élève travaille avec des outils graphiques sur une carte postale pour en changer le sens, en investissant le hors-champ (prolongements) ou en passant au volume (intégration de la carte dans une maquette de bâtiment)

Dans le temps d'enseignement des autres domaines, l'enseignant amène l'élève à réinvestir les outils et procédés découverts en arts visuels. L'élève mesure la différence entre le dessin tel qu'il l'utilise à des fins artistiques, et les conventions du dessin scientifique, mathématique, géographique, etc. Par exemple, en réalisant le dessin scientifique du développement d'une plante, il doit sélectionner des informations précises de la réalité observée et adapter sa manière de dessiner pour restituer ces informations. Il s'initie à un type de dessin dans lequel la marge d'expression et d'invention est réduite au profit de la lisibilité.

#### **A titre d'illustration**

► Exemple 1.

Sur une feuille quadrillée de cahier d'écolier, dessiner au crayon une maison d'architecte. Se pose le problème de la réduction d'échelle, du rendu des volumes, de la lisibilité du projet.

► Exemple 2.

Sur un carton déchiré de récupération, dessiner au feutre une carte au trésor. Se posent des problèmes d'association de différents codes (écriture, dessin, signes divers), d'exploitation de la nature fragmentaire du support, de son usure relative.

► Exemple 3.

Sur du papier buvard, dessiner au coton-tige et à l'encre le paysage d'une autre planète. Les problèmes posés touchent la relation support / instrument / médium, le dessin d'imagination, l'exploitation des effets fortuits.

► Exemple 4.

Sur une feuille blanche de 24 cm x 32 cm, faire un portrait robot à la règle et au compas. Les problèmes abordés sont ceux de la réduction géométrique du motif, de son caractère expressif.

## **2. Les compositions plastiques et l'organisation spatiale**

A l'école élémentaire, l'enfant poursuit et complète les expériences et investigations faites en maternelle sur les outils, les matériaux, les supports, les objets. Ses intentions et sa démarche se précisent. Il commence à anticiper des résultats.

**En cycle 2**, les propositions d'activité renouvellent et élargissent les expériences sensibles des élèves tout en les amenant à raconter et à imaginer, par exemple, à partir de situations dont l'objectif principal est de rendre sensible à des matières du quotidien et de l'environnement à travers l'utilisation plastique de matériaux récupérés. Les propositions de travail sont formulées de manière à les engager dans des réalisations qui sollicitent explicitement leurs capacités d'invention.

### **A titre d'illustration**

#### ► Exemple 1.

« Constituer un trésor » à partir des « petits riens » que les enfants ont dans leurs poches (papiers, objets, fragments d'objets plus grands, images). Les objets peuvent être peints, décorés, emballés, assemblés, etc. Le regard sur les réalisations met en évidence comment les opérations effectuées et la présentation des objets ainsi transformés les mettent en valeur. Cette proposition peut être le point de départ d'une série de réalisations et de recherches sur un objet, l'histoire de sa forme à travers les époques, la relation entre forme et fonction, soit une approche du design. Des liens avec des récits et des activités de production de texte peuvent également prolonger les activités.

#### ► Exemple 2 : « Après la tempête ».

Les élèves composent un décor qui témoigne d'un bouleversement. Ils utilisent des objets récupérés ou fabriquent spécialement des éléments à partir de matériaux divers et les arrangent dans l'espace. Leur réalisation à grande échelle ou en maquette est conçue pour être utilisée ultérieurement comme décor de récit (diaporama, extrait de film, histoire illustrée).

#### ► Exemple 3 : « Créer les habitants étranges d'un monde monochrome ».

Après avoir cherché et découpé dans des images des morceaux d'une même couleur, les enfants les combinent et les collent pour créer les habitants de cet univers. La réalisation permettra aux enfants d'acquérir des connaissances relatives à la couleur et la forme, à la composition sur un espace plan, au collage.

**Au cycle 3**, l'enseignant tient compte des acquis des années antérieures en proposant des situations qui, tout en donnant lieu à des découvertes, permettent à l'élève de réinvestir ses connaissances et ses savoir-faire. L'élève sait anticiper certains effets des matériaux, outils et supports et il a acquis une maîtrise relative des outils.

La part du **projet personnel** prend de l'importance. Ponctuellement, l'élève est amené à faire d'abord un croquis de ce qu'il va réaliser, des recherches (d'images, de textes, d'œuvres) ; il choisit tout ou partie de ses matériaux ou de ses outils, il prévoit les étapes de sa réalisation. Il peut avoir recours à des moyens différents au cours d'un même projet : ainsi, dans le cadre d'un travail en volume, il aura par exemple recours au dessin pour le projet, puis à l'assemblage et à la peinture dans la fabrication, à la photographie pour prendre des vues différentes de sa réalisation et en conserver une trace, à l'écrit dans un court texte où il imagine ce qui pourrait se passer dans le décor réalisé.

Les élèves peuvent être associés à la présentation et à l'installation des productions pour une exposition dans les locaux de l'école.

Dans les activités de volume, l'accompagnement de l'enseignant est déterminant pour que les difficultés rencontrées par l'élève dans les différents moments de la réalisation soient vécues non comme des obstacles infranchissables mais comme autant de défis et d'occasions de prendre conscience de ses compétences et de la nécessité de progresser.

L'enseignant permet de rapprocher les choix des élèves des œuvres : par exemple, le travail sur les rencontres d'objets cité en exemple 1 ci-dessous pourra être mis en relation avec des œuvres surréalistes et du pop art quant à la manière de s'approprier des objets.

### **A titre d'illustration**

#### ► Exemple 1 : « Rencontre d'objets ».

L'élève associe des objets dans une composition pour créer un nouvel objet. Il choisit les objets et la manière de les assembler en fonction de l'effet qu'il souhaite obtenir : comique, étrange, absurde...

#### ► Exemple 2 : « Une fenêtre et ce que je vois à travers ».

A partir d'un large choix de papiers (offrant une variété de texture, couleur, opacité, etc) et d'outils graphiques, l'élève fait son choix et compose une image. Il se confronte à des choix de

représentation (cadrage, proportions, représentation de l'espace, composition de l'ensemble...) et de moyens (quel papier, quel outil est le plus adapté à son projet ?). Il crée une composition hétérogène, dans laquelle les choix plastiques et les effets produits pourront être identifiés, retrouvés dans les mises en forme différentes des autres élèves.

### **3. Le regard sur les images**

Des sens multiples sont attachés au mot « image » : imitation, représentation, illustration, apparence, portrait, simulacre, masque... Une image est constituée d'un ensemble de signes en relation les uns avec les autres pour produire du sens, lequel se construit à partir de divers codes de représentation. Une première perception permet d'en comprendre la signification immédiate ; une observation plus précise et guidée permet de découvrir les intentions et les codifications ; dans l'image interviennent des effets sensibles et des effets de représentation. Ce sens peut avoir été anticipé ou non par ceux qui l'ont fabriquée. A la différence du texte, les signes sur lesquels se fonde ce langage appartiennent à des registres variés et s'organisent selon des logiques et des parcours croisés.

On s'intéressera à toutes les images, images fixes ou animées : peinture, dessin, BD, photographie (de presse, d'art ou de pratique de vie), cinéma (documentaire, de fiction ou d'animation), audiovisuel télévisé (journal, émission de plateau, séries, dessins animés, pubs, reportages... L'enseignant donne aux élèves les moyens d'apprendre à comprendre les images par l'observation, la transformation et la production. Il les amène à construire des relations, à partir des procédés divers et des sens possibles de l'image. Il les aide à prendre conscience de la polysémie en fonction des récepteurs. Les opinions et les points de vue peuvent être confrontés lors de discussions.

**Au cycle 2**, l'image est envisagée comme un langage que l'élève utilise dans ses activités d'expression et de narration. A travers ses réalisations, il passe d'une approche essentiellement affective à un regard plus objectif. Il apprend à voir au-delà des apparences. Il fait l'acquisition de notions qui lui permettent de décrire et de nommer les éléments constitutifs des images, cadrage et point de vue en particulier. Les images de son environnement visuel servent de supports à des activités de repérage et de tris (identifier des images par rapport au contexte, à leur usage et leur destination, repérer celles qui informent, illustrent, émeuvent, effraient, incitent à l'achat...) et des opérations qu'on peut leur appliquer pour jouer sur leur sens (recomposer une partie disparue, prolonger, associer, transformer par l'usage de couleurs sur un document noir et blanc...).

Des techniques telles que la photographie analogique et numérique, la photocopie, le scanner, les logiciels d'ordinateur, sont mises au service de la recherche artistique.

### **A titre d'illustration**

#### ► Exemple 1.

Mettre en correspondance une image et un objet. A partir d'une image (apportée par l'enfant, choisie dans un ensemble réuni par l'enseignant ou proposée par ce dernier), l'élève est invité à chercher un objet réel qui ait un lien avec l'image. Ce lien peut être d'ordre plastique, sémantique, affectif. L'objet apporté peut faire « l'objet » d'une analyse plastique en dehors de sa fonction utilitaire. Poser ensuite la question : « comment présenter ce couple image-objet ? » (horizontalement, verticalement, objet collé sur l'image, objet à distance de l'image, photographie de l'ensemble pour créer une nouvelle image unifiée, etc.).

#### ► Exemple 2.

Modifier une image : sa propre production, une photographie, un dessin scientifique, un dessin d'architecte, une case de bande dessinée... Avec l'outil informatique : ajouter des couleurs, ajouter ou retrancher des éléments figuratifs, effacer, brouiller, grossir... L'élève constate des effets et se pose la question du sens sur les images obtenues. Dans un second

temps il réutilise ses constats pour fabriquer une image avec une intention délibérée.

► Exemple 3 : raconter une histoire.

L'enseignant distribue à chaque élève trois ou quatre reproductions photocopiée en noir et blanc d'un paysage. Il s'agit de raconter une histoire en trois ou quatre étapes par le dessin, le collage d'éléments découpés dans d'autres images... On confronte l'histoire inventée et des planches de bandes dessinées ; l'occasion d'aborder quelques codes de la bande dessinée.

► Exemple 4 : prendre chaque jour la photo d'un même objet sous des angles différents.

**Au cycle 3**, l'élève utilise de manière plus réfléchie les différents procédés et commence à savoir choisir un mode de fabrication en fonction d'un projet. L'enseignant l'amène à développer son point de vue sur ses propres images et celles des autres. L'identification des composantes est conduite à partir d'une approche structurée : les éléments perçus sont mis en relation avec le sens produit, le message transmis. Les procédés utilisés dans la publicité, en photographie (images de presse et images à visée esthétique), pubs (clips), vidéo, films et émissions de télévision, et les « nouvelles images » multimédia et jeux vidéo, sont identifiés et comparés (voir la partie sur l'image animée ci-dessous).

Les élèves comprennent que fabriquer une image, c'est avoir des intentions et faire des choix, exprimer un point de vue ou une opinion, une sensation, une idée... A partir d'une création personnelle, ils apprennent à expliquer et justifier des choix personnels.

#### **A titre d'illustration**

► Exemple 1 : chercher les différents moyens de « mettre en image » un paysage.

Chaque élève réalise une image de ce paysage. Les images produites sont comparées, différenciées en fonction du procédé utilisé, de leur lisibilité, en relation avec l'information qu'elles véhiculent. Dans un deuxième temps le paysage est photographié de manière à constituer une série de clichés à partir de la proposition suivante : « Faire voir de manière inattendue ». Les différentes prises de vue sont présentées sous la forme d'un montage d'images. Des images artistiques et non artistiques sont proposées : une peinture de Cézanne, une carte de géographie, une carte postale... Elles sont décrites et comparées. Une collection peut être constituée.

► Exemple 2.

Lors d'une première approche les élèves prennent des vues très rapprochées d'objets de leur environnement (cadrage particulier). Ces images en gros plan servent de matériaux pour raconter une histoire. Selon le désir des élèves ou les objectifs de l'enseignant, elle prend la forme d'une BD, d'un montage photographique, d'une composition associant dessin et photographie...

► Exemple 3.

Les élèves réalisent un grand nombre de prises de vue (au moyen d'un appareil-photo numérique, par exemple) d'un lieu animé : la cour au moment de la récréation, la sortie de l'école, une place publique, un marché. Au vu des résultats photographiques, on met en valeur la variété des points de vue, les différents cadrages, les vues d'ensemble, les vues rapprochées, les vues de détails. Cet inventaire d'images est ensuite rapproché d'autres formes d'inventaires comme ceux de Georges Pérec (*Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*, par exemple).

► Exemple 4.

Détourner une image publicitaire de sa fonction en la transformant. Différents modalités sont expérimentées : ajouts graphiques, collage d'éléments provenant d'autres images. C'est l'occasion de questionner le fonctionnement du message publicitaire.

#### **4. L'image animée : cinéma et vidéo, en particulier**

Comme les autres moyens d'expression et de création, les images animées sont appréhendées à la fois à travers des productions et par une pratique de « spectateur ». Elles sont introduites en reprenant un certain nombre d'éléments de l'image fixe avec cependant quelques différences essentielles : le mouvement, les angles de prises de vue, le cadrage et la lumière, le temps, le rapport entre deux images, le montage, le son (son, bruit, parole, musique).

**Les situations de production** s'inscrivent dans le prolongement du travail sur l'image fixe. Il s'agit d'une utilisation expérimentale et occasionnelle dans laquelle l'acquisition de connaissances d'ordre technique n'est jamais une fin en soi. Ainsi la réalisation d'un court extrait de film ne vise pas à obtenir un objet exemplaire. La qualité n'étant pas l'objectif essentiel, l'enseignant peut d'autant mieux inciter les élèves à faire des propositions personnelles, leur donner la liberté d'expérimenter et d'inventer, et leur confier la caméra si les conditions le permettent.

La pratique de l'image animée doit avant tout permettre aux élèves de comprendre que ce moyen de création et d'expression continue d'inventer ses codes. Tant dans le cadre de productions que lors des activités de regard, donner des « clefs » permet d'identifier par exemple un type de plan, un travelling, une utilisation de la lumière, un rapport entre image et son, en envisageant leur signification par rapport à un contexte singulier. Cela ne conduit pas à définir cette fonction une fois pour toutes, indépendamment du contexte.

**Au cycle 2**, les élèves racontent en images, se mettent en scène, jouent avec la fiction et la réalité. L'enseignant donne des conseils dans le maniement de la caméra, fait observer ce qui diffère de l'image fixe dans l'enregistrement des images. Il s'attache particulièrement aux notions relatives au temps : durée, séquence, temps réel. A partir de ce que les autres perçoivent et comprennent de leur réalisation les élèves prennent conscience de choix possibles : cadrage, mise en scène, découpage, rapport son/image et du sens que construisent ces choix. L'enseignant insiste sur la distinction réalité/fiction.

#### **A titre d'illustration**

► Exemple 1.

Par groupe, les élèves réalisent une très courte histoire (2 minutes) qui comporte un effet de surprise, de suspense.

► Exemple 2.

A partir de « j'aime, je n'aime pas », chaque élève dresse une liste de situations, retient l'une d'elle pour la mettre en images.

► Exemple 3 : « les couleurs de mon environnement ».

Les élèves partent à la découverte de leur environnement, caméra à la main et en réalisent un « inventaire filmé ».

**Au cycle 3**, les activités du cycle 2 sont reprises et développées en amenant les élèves à prendre davantage le spectateur en compte dès l'élaboration. Ils produisent des images pour informer, pour faire rire, pour faire réfléchir, pour émouvoir. L'enseignant donne des points d'appui pour comprendre :

- le rapport entre le temps réel et le temps filmé dans différents types d'images animées (cinéma, télévision, clips, dessin animé, vidéo d'artiste, multimédia et images de jeux vidéo...). Les élèves identifient des séquences, appréhendent ce qu'est une ellipse, un montage. Ces formes et procédés sont mis en relation avec la narration écrite et avec la bande dessinée ;
- le mouvement : le rapport entre le déplacement de personnages et les mouvements de caméra ;
- le choix des angles de prises de vue et la lumière.

#### **A titre d'illustration**

► Exemple 1.

Mettre en scène une action simple : entrer dans la classe, effacer le tableau, ouvrir une fenêtre... Répéter cette action et la filmer de différents points de vue.

► Exemple 2.

Réaliser l'interview filmé des habitants d'un quartier pour reconstruire son histoire, par l'intermédiaire de ces différents témoignages recueillis.

► Exemple 3 : « mon école comme vous ne l'avez jamais vue ».

La classe conçoit un projet de clip pour présenter l'école.

► Exemple 4.

Mise en image de textes lus ou écrits par les élèves décrivant les points de vue de différents personnages.

Les activités proposées aux élèves peuvent s'appuyer sur les films de la liste d'œuvres de référence. La découverte de ces œuvres, et d'autres, dépasse le cadre des objectifs du domaine des arts visuels et constitue un moyen privilégié d'accès à d'autres cultures, en soutien de l'enseignement de la géographie ou de la langue vivante.

### A titre d'illustration

► Exemple 1.

Après avoir, en dessin et couleur, joué avec la lumière en travaillant par collages de formes découpées dans des matières translucides, les élèves regardent des extraits de films en s'intéressant plus particulièrement à l'éclairage et à la lumière.

► Exemple 2.

Les élèves ont réalisé un court film à partir d'un extrait de texte lu. Ils regardent le même texte adapté au cinéma ou à la télévision.

### 5. Les œuvres d'art

Les œuvres d'art sont des objets de connaissance spécifiques auxquels il convient de réserver un traitement particulier. Selon les cas, l'enseignant travaille avec des reproductions ou des originaux : les élèves doivent impérativement être capable de les distinguer. L'enseignant utilise différents supports de reproduction : illustration issue d'un magazine, d'un album, d'un livre d'art, d'un cd-rom ou collectée sur la toile, carte postale, sérigraphie, affiche, diapositive, etc. Autant que possible, il met les élèves en présence d'œuvres originales lors des sorties au musée, en galerie, lors de visites d'expositions temporaires. Il peut accueillir dans la classe une œuvre originale pendant une période donnée ou à l'occasion de la venue d'un artiste.

Cette distinction entre l'original et sa reproduction permet d'aborder les questions fondamentales du format (la reproduction modifie les dimensions), de la matérialité (la reproduction annule la matérialité ou n'en retient qu'une apparence), du détail (les œuvres ne sont souvent reproduites qu'en partie), du point de vue (une œuvre en trois dimensions reproduite en deux dimensions perd sa qualité essentielle qu'est la multiplicité des points de vue possibles), de la couleur (les meilleures reproductions trahissent encore les couleurs de l'original), de l'encadrement (la reproduction prive l'œuvre de tout contexte, tel que son encadrement ou son espace d'exposition, modifiant le regard que l'on porte sur elle). En résumé, la reproduction réduit l'œuvre à l'état d'image.

L'œuvre d'art est un objet de connaissance polysémique. Elle n'a pas qu'un seul sens qu'il s'agirait de décrypter au seul moyen d'un regard savant. A l'inverse, sa nature d'œuvre autorise une infinité de regards, de points de vue, d'interprétations. Cela n'exclut pas son analyse objective, bien au contraire. Celle-ci permet de repérer les éléments communs sur lesquels se fondent des points de vue divergents. Un contact immédiat pour en ressentir les effets, une fréquentation régulière des œuvres permettent d'enrichir la mémoire des élèves.

On peut donc parler « d'analyse » d'œuvre pratiquée dans le sens d'une identification des éléments qui la constituent. Distinguer les

couleurs, les lignes, repérer leur disposition dans l'espace, évaluer des relations entre des éléments distincts dans une composition, voir un détail, le relier à un autre, déduire un geste d'un effet de matière, toutes ces opérations relèvent d'un début d'analyse, d'une éducation du regard. Pour contourner le recours au jugement rapide (« j'aime », « j'aime pas », « c'est beau », « ce n'est pas beau »), il est nécessaire de savoir de quoi on parle. Le regard de l'élève est démuné face à l'œuvre. Éduquer son regard consiste à lui apprendre à voir, à nommer, à qualifier, à distinguer, à repérer, à relier ; c'est d'une appréhension active, constructive et approfondie de l'œuvre qu'il est question, et non plus seulement d'une approche contemplative. Ce travail permet au regard de s'exercer, de s'affiner. La distinction entre l'œuvre et sa reproduction ne le remet pas en question. En revanche, l'analyse d'œuvre à partir d'une reproduction doit être menée en pleine reconnaissance du statut de l'image face à laquelle on se trouve.

Il faut éviter les expressions telles que « le message de l'artiste » ou « la lecture d'œuvre ». Une œuvre d'art ne cache pas un message conçu intentionnellement par l'artiste. Ce n'est pas un rébus qui serait à lire. C'est en ce sens qu'elle est parfaitement différente d'une image publicitaire qui vise une cible déterminée au moyen d'un message identifiable. Le spectateur construit librement le sens de l'œuvre à partir de ce qui la constitue. Il peut se faire que ce sens coïncide ou non avec les préoccupations de l'artiste -qui ne sont pas toujours connues, lors la réalisation de l'œuvre. Des connaissances historiques sont utiles à la compréhension du rapport de l'œuvre, à son contexte et inversement.

Une œuvre d'art ne se réduit pas à ce que l'on veut lui faire dire. Il arrive que l'on montre une œuvre d'art pour illustrer, expliciter une idée, un événement, un phénomène, y compris en dehors du cadre des arts visuels. Le rôle de l'enseignant consiste à préciser la spécificité du message artistique : la confrontation des travaux d'élèves avec une référence artistique est l'occasion de montrer ce qui excède ou évite un seul propos illustratif.

### A titre d'illustration

► Exemple 1.

La classe a un projet : la création d'un jardin, la fabrication d'une enseigne pour l'école, la réalisation d'une installation dans la cour, etc. Comment procéder pour donner une certaine visibilité au projet ? L'enseignant présente l'œuvre de Christo, ses travaux préparatoires, ses dessins, cartes, plans, photos aériennes, maquettes, lettres, etc. On « emprunte » sa démarche pour concevoir le projet de classe.

► Exemple 2.

Mise en espace de textes littéraires. Un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique a été réalisé. Les élèves choisissent, dans un ensemble de reproductions d'œuvres d'art, celles qui font écho aux textes et qui peuvent être projetées sur scène (au mur, sur un écran, sur le sol, sur les acteurs...) pendant que les textes sont dits.

► Exemple 3.

En liaison avec l'enseignement de l'histoire, *Le XIX<sup>ème</sup> siècle, une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine*, on présente certaines peintures des Impressionnistes où figurent les transformations de Paris, les gares, les chemins de fer, etc. On effectue ensuite un parcours dans l'environnement proche de l'école en donnant comme consigne : repérer, dessiner, photographier les signes de la modernité d'aujourd'hui. On peut faire intervenir dans ce projet, par exemple, un architecte, un urbaniste ou un peintre.