

> ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

Une étude de cas. « Intérieur bleu ! », Partie 1 : la genèse d'un cours, le passage des œuvres aux apprentissages

Cette ressource témoigne de la genèse d'un cours, du questionnement et des choix opérés par le professeur, face à la richesse des œuvres, en vue d'enseigner dans un contexte et une classe donnés. À partir d'une séquence élaborée pour les élèves d'une classe de 3^e, nous pouvons suivre un cheminement didactique¹. À titre d'exemple et pour ancrer la réflexion, elle présente des éléments conçus par l'enseignant pour ses élèves. Elle les analyse.

Ce texte s'articule à celui intitulé « "Intérieur bleu !" », partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre » où des travaux résultant de la situation d'enseignement ci-après présentée sont analysés. Il peut être complété par la lecture d'un autre document : Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser.

Extraits du programme

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques. Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune. Il s'appuie sur les notions toujours présentes dans la création en arts plastiques : forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. Il couvre l'ensemble des domaines artistiques se rapportant aux formes : peinture, sculpture, dessin, photographie, vidéo, nouveaux modes de production des images... Les élèves explorent la pluralité des démarches et la diversité des œuvres à partir de quatre grands champs de pratiques : les pratiques bidimensionnelles, les pratiques tridimensionnelles, les pratiques artistiques de l'image fixe et animée, les pratiques de la création artistique numérique.²»

1. Une classe à Deuil-La-Barre (95)

2. Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 publié au J.O. du 24-11-2015.

Sommaire

- Introduction
- Soit trois œuvres choisies
- Quelle transposition didactique ?
- Vient le temps de la pratique, pour s'exprimer et atteindre la complexité des démarches des artistes
- Conclusion

Introduction

Le professeur s'appuie sur sa connaissance des arts plastiques pour bâtir son enseignement. C'est une évidence. Mais l'affirmer ne nous dit rien de la nature des connaissances en question, de leur mobilisation au service d'un enseignement, ni de la position en éducation (dans le processus du cours) des savoirs de référence vis-à-vis des apprentissages des élèves. S'agit-il d'un primat des connaissances théoriques du professeur dans la discipline sur les expériences à susciter chez les élèves ? S'agit-il de leur proposer des activités plastiques sans perspective autre que la possible expression d'une sensation, d'une émotion... ? S'agit-il de situations d'apprentissage cultivant l'interaction entre pratique sensible et recul réflexif, ce faisant entre pratique et culture artistiques ? Assurément, en arts plastiques c'est de cette dernière position dont il est question. Elle est l'essence du travail didactique visant à permettre aux élèves, dans le contexte de l'École, le passage des expériences aux connaissances, et en retour d'une pratique enrichie du savoir. Et, si le programme ouvre sur de nouveaux horizons pédagogiques et méthodologiques (dimension curriculaire, élaboration de la progressivité par le professeur, place renouvelée du numérique, valorisation du projet...), les enjeux didactiques demeurent dans la poursuite des avancées de la discipline et de leur mobilisation au service du nouveau contexte du cycle 4.

Dès lors, il importe de revenir sur les questions récurrentes. Comment extraire des notions enseignables dans ce que nous offrent les œuvres ? Quels choix opérer pour transposer des savoirs pour les élèves ? Comment élaborer un dispositif qui questionne l'élève sur des notions précises, pour le conduire vers une pratique expressive et fructueuse ? Comment formuler la demande pour qu'elle soit à sa portée et qu'il puisse s'en emparer ? Comment y articuler une verbalisation à la fois construite et ouverte ? Comment évaluer une situation qui déclenche des réponses divergentes et révèle des sensibilités différentes ?

Soit trois œuvres choisies

Yves KLEIN, *Arbre, grande éponge bleue*, 1962, pigment pur et résine synthétique sur éponge et plâtre, 150 x 90 x 42 cm. Centre Pompidou, Musée national d'art moderne, Paris.

Henri MATISSE, *L'Atelier rouge*, 1911, huile sur toile, 181 x 219,1 cm. Museum of Modern Art, New-York.

Henri MATISSE, *Intérieur au violon*, 1917-18, 116 x 89, huile sur toile. Statens Museum for Kunst, Copenhague.

N.B. : Pour visualiser les œuvres, on se reportera aux sites web des musées.

Retrouvez Éduscol sur



Que nous apprennent les artistes ?

Si le professeur s'appuie sur son corpus disciplinaire pour bâtir des savoirs, alors que nous apprennent les œuvres des artistes, en l'occurrence pour cette séquence des maîtres du XX^e siècle ? Comment leurs interrogations, leurs audaces, sont-elles transférables dans une situation d'apprentissage par l'expérimentation ?

Observons ce que peut être le cheminement d'un professeur. Tout d'abord, il opère des choix en sélectionnant parmi des œuvres celles qui paraissent incontournables. Les œuvres ouvrent une grande complexité qui permettra aux élèves d'approcher la dimension sensible et théorique de l'art, sa poésie et son engagement. Les enjeux techniques trouveront leurs places par la construction du dispositif, la formulation de la demande faite aux élèves, et les conditions matérielles précises de la création.

Pour cette séquence, une première œuvre semblait offrir des pistes à soumettre aux élèves. *Arbre, grande éponge bleue* d'Yves Klein, soulève quelques questions déjà complexes : quels sont les liens entre la couleur et le volume ? Entre la peinture et la sculpture ? La sculpture n'est-elle qu'à appréhender dans ses parties visibles ? L'intérieur d'une sculpture participe-t-il de l'espace de représentation ? Quelles sont les limites d'une sculpture ? Les notions d'espace fermé et d'espace ouvert, d'immensité et de matérialité, la présence d'un socle et l'infini, le vide et le plein, peuvent-elles dialoguer dans un travail tridimensionnel ? Quelles sont les interactions entre la couleur et sa matérialité physique ? Comment agissent-elles sur la dimension expressive ou onirique de l'œuvre ? En quoi le matériau dont est constituée la sculpture dégage-t-il du sens ? Comment un objet habilement détourné peut-il s'inscrire dans un nouveau champ esthétique, voire mystique³ ? ...

La notion d'espace émerge des paradoxes constitutifs de l'œuvre : c'est une éponge qui vient du fond des océans, et qui, par sa présentation et son titre, devient arbre. Par son geste artistique, Yves Klein la rend aérienne. Elle a absorbé la peinture bleue, ce bleu qui représente habituellement la mer dont elle est extraite, et qui maintenant la constitue, pour ouvrir un espace intérieur, riche et profond. Pour Yves Klein, « *Le bleu n'a pas de dimension. Il est hors de dimension. Tandis que les autres couleurs, elles, en ont.*⁴ » Cette couleur bleue est habituellement utilisée pour représenter des espaces infinis : le ciel, la mer. Elle devient ici contenue, absorbée, pressée ; elle laisse écouler une sève qui l'élève et devient socle en séchant. Elle relie les espaces les plus profonds et insoupçonnés du fond des océans aux espaces les plus élevés dans l'éther, et donne à voir son intériorité profonde et vivante autant que sa matérialité apparente. L'eau de mer a été remplacée par la peinture bleue, qui coule pour devenir socle. On envisage donc autant la sculpture dans ses parties visibles que dans ses parties invisibles. Elle relie des éléments cosmiques : eau, air, terre, ciel, océans, mais aussi l'immensité et l'intimité, l'organique et l'esthétique, le naturel et l'artistique.

3. « Appelée et nourrie par la matière, recrée par l'esprit, la couleur pourra traduire l'essence de chaque chose et répondre en même temps à l'intensité du choc émotif. Mais dessin et couleur ne sont qu'une suggestion. Par illusion ils doivent provoquer chez le spectateur la possession des choses (...) Un vieux proverbe chinois ne dit-il pas : Quand on dessine un arbre, on doit, au fur et à mesure, sentir qu'on s'élève ». Henri Matisse, *Rôle et modalités de la couleur*, recueilli par Gaston Diehl dans *Problèmes de la peinture*, 1945, Lyon, Édition Confluence, cité dans *Écrits et propos sur l'Art*, Paris, Hermann, 1972, p. 201.

4. Yves Klein, *L'Aventure monochrome*, catalogue de l'exposition, 1983, op.cit. note 4, p176.

Comparer, confronter pour problématiser et sélectionner ce qui fera l'objet d'un cours

Pour l'enseignant, il fallait opérer des choix dans ce flot de questionnements pour en faire un objet d'enseignement, et définir avec précision l'objet d'une situation d'enseignement. On pouvait alors confronter la première à une autre œuvre qui prend d'autres partis plastiques, mais dans lesquels on peut relever des convergences. Cela permettait de dégager une question sur laquelle ont travaillé les élèves.

Pour cela, il est nécessaire de considérer chaque œuvre comme une quête, une question posée par l'artiste à laquelle il apporte des réponses contextualisées, en opérant des choix plastiques assortis d'un propos et qui ensemble font sens.

Les pratiques bidimensionnelles et picturales étant riches, variées et *a priori* faciles à mettre en œuvre dans le cadre scolaire, le professeur auteur de cette séquence a cherché une peinture recoupant les problématiques de l'œuvre de Klein afin de proposer aux élèves un questionnement ciblé, extrait de ceux qui ont taraboté des maîtres du XX^e siècle ou d'un passé plus lointain. Ils pouvaient ainsi y cheminer avec leurs trouvailles et leurs sensibilités, faisant émerger une **expression personnelle**.

L'enseignant a donc choisi de mettre en regard le travail d'Yves Klein avec le tableau *L'Atelier rouge* d'Henri Matisse, où il est aussi question de couleur, d'étendue et de limites. La structure de l'espace, les vacuités et passages d'un espace à un autre, l'abolition des repères habituellement assis sur l'horizontalité à la verticalité, l'incertitude d'un espace proche ou profond, côtoient la couleur rouge qui active ces perturbations. La dimension organique de la couleur est envahissante. Elle cerne parfois les formes, les absorbe ou bien les noie. Des ambiguïtés apparaissent sur l'ouverture ou les fermetures dans la structure de l'espace représenté, sur les limites de la représentation (le spectateur semble invité à se mettre à table dans le coin gauche de la représentation), sur un jeu de tensions entre un espace littéral et un espace suggéré. L'atelier est confiné, mais la couleur rouge en repousse les limites ; elle matérialise aussi l'immensité bouillonnante de la création artistique au-delà de l'enfermement de l'atelier. Henri Matisse déclare en 1943 : « *Je sens par la couleur, c'est donc par elle que ma toile sera toujours organisée (...) Les quatre côtés du cadre sont parmi les parties les plus importantes d'un tableau. Ne s'agit-il pas en effet que la rigidité de ce cadre ne vienne rien détruire. Peinture ou dessin, inclus dans un espace donné, doivent donc être en accord avec le cadre, comme un concert de musique de chambre sera interprété différemment selon les dimensions de la pièce où il doit être entendu.* »⁵

Il semblerait alors que le regard porté sur ces deux œuvres ait conduit l'enseignant à une réflexion sur la couleur. La couleur qui questionne la représentation et l'illusion, sa propre matérialité, la présence physique du support et le geste de l'artiste.

Quelle transposition didactique ?

Des décisions concrètes sont à prendre pour enseigner. À propos du dispositif, on pouvait déjà avancer rapidement quelques idées :

- Entre figuration et abstraction, la situation d'enseignement resterait ouverte, et proposerait un paradoxe qui questionne l'espace ;
- Dans le cas d'une pratique bidimensionnelle, le format du support serait adapté à la taille des tables tout en permettant une expression gestuelle de l'élève ;
- La gouache, avec les couleurs primaires et le noir et blanc, conduirait les élèves à travailler les mélanges, nuances, touche, et de vastes combinaisons de couleurs ;
- Pinceaux et brosses feraient l'affaire ;
- Le format carré, avec sa qualité d'indétermination entre paysage et portrait, serait retenu ;
- Sur un support d'un tel format, 40 minutes suffiraient pour peindre. Les 15 minutes restantes du cours seraient consacrées à une verbalisation contenant la mise à jour des questionnements plastiques et des intentions sémantiques ;
- Il serait donc bienvenu de leur proposer un paradoxe pictural qui les oblige à questionner les ressources expressives de la couleur, et les liens entre l'espace de représentation et l'espace littéral.

Comment conduire les élèves à relier l'immensité, l'infini, la surface, l'étendue, et le petit carré de papier ? Relier ou plutôt signifier le mystique par le matériel. Il fallait donc proposer un voyage dans la couleur, dans la surface de la représentation même s'il est modeste.

- Bien sûr la couleur bleue suggère cette immensité cosmique que Klein ou bien les représentations religieuses ont mise en exergue (par exemple, le manteau de la vierge ou les ciels étoilés des voûtes dans certaines chapelles). Une exploration s'avérait donc indispensable à proposer aux élèves. Que savent-ils du bleu ? Que représente-t-il pour eux ? En quoi sont-ils sensibles à ses ressources expressives, à son ancrage culturel ? Ont-ils conscience d'y être sensibles ?

Formulation de la demande

Le professeur souhaitait que les élèves s'interrogent sur les limites du support, ses interactions avec l'extérieur du tableau (environnement ou spectateur), le cadre, le hors champ, etc. Il a vu se dessiner la nécessité d'une affirmation spatiale dans sa demande pour inciter l'élève à une dialectique entre l'espace du support et la représentation. Ainsi il semblait porteur d'inclure dans la proposition faite aux élèves la notion d'« intérieur », dans son sens large, et de le contrarier par les ressources sémantiques et culturelles de la couleur bleue si présente dans le quotidien des élèves, et dont ils ignorent encore l'ancrage culturel. C'est aussi le moyen de le découvrir.

La formulation s'imposait donc au regard du raisonnement exposé ci-dessus, qui consiste à la fois en une décantation théorique de l'analyse des œuvres et en une mise en œuvre pragmatique des notions sélectionnées pour enseigner ce jour-là.

Cette fois, ce sera donc : « Intérieur bleu ! »⁶

C'est simple, concis, ouvert. Cela déclenche des questions, des choix, des décisions (quel intérieur ? quel bleu, pourquoi ? comment ?) et une prise de position. C'est une proposition de travail que le professeur formule à ses élèves et à laquelle ils pourront répondre par leur travail.

Ce défi aux limites matérielles de la représentation, conditionnée à l'intérieur d'un format, mène symboliquement à un voyage esthétique. Bien que l'atelier de Matisse soit rouge, le professeur a tenu compte des représentations culturelles, symboliques ou psychologiques des élèves sur la couleur : on ne pouvait demander aux élèves de représenter un « intérieur rouge » tant cela les conduisait vers des représentations organiques qui clôturaient trop l'ouverture du dispositif. Un « intérieur vert » aurait aussi poussé l'élève vers une réponse courte du côté de représentations architecturales végétalisées ; un « intérieur jaune » faisait l'impasse sur l'enracinement culturel de la couleur bleue au travers du temps et des expressions, du manteau de la Vierge au bleu de Klein en passant par Matisse toute la dimension culturelle associée à la couleur bleue.

Ce que les programmes réclament permet d'ailleurs en classe de troisième de relever un tel défi pictural ; les élèves ont des acquis. Ils ont expérimenté de nombreux outils en cycles 2 et 3 pour peindre ; ils ont découvert en cycle 3 les différents moyens de décliner un ton ; ils ont saisi la dimension expressive de la touche au travers de situations qui la conditionnaient et lui donnaient du sens ; ils ont produit en cycle 4 sur des formats différents et ont saisi les liens kinesthésiques entre la surface et le spectateur, les ressources de la forme du support, les liens avec l'environnement de la peinture, sa présentation. Ils peuvent donc se confronter à ce nouvel enjeu d'une immensité implicite (bleu) à l'intérieur d'un support de petite dimension (35 x 35 cm).

Vient le temps de la pratique, pour s'exprimer et atteindre la complexité des démarches des artistes

La fiche de préparation du professeur

Un exemple de choix, de définitions d'objectifs, de compétences associées, d'observables pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

Niveau 3^e Fiche de Préparation

Demande faite aux élèves : « Intérieur bleu ! » Cela est demandé sans donner ni explications ni exemples. Ce n'est pas nécessaire, cela réduirait le champ des possibles : la divergence espérée dans l'expérimentation, l'expression de la diversité des sensibilités des élèves de la classe.

Consignes : travail bidimensionnel sur papier épais blanc, 35 cm x 35 cm. Gouaches (couleurs primaires + noir et blanc), pinceaux, brosses, pots avec de l'eau.

Temps de la pratique : 40 minutes

Affichage et verbalisation : 15 minutes.

Objectifs et notions d'apprentissages visés (composantes plasticiennes, théoriques et culturelles) :

Envisager le support comme un espace de représentation ; prendre conscience de ses limites, les interroger, les exploiter ou les abolir pour faire sens ; mettre en œuvre des stratégies plastiques pour définir des limites internes à la représentation, un intérieur, des extérieurs ; provoquer passages et dialogues entre différents espaces, envisager le rôle du cadre, évoquer la notion d'immensité ou d'infini.

Trouver différentes façons de faire des bleus, les faire dialoguer, mettre en œuvre une organisation par la couleur, et/ou une composition. Sonder les registres plastiques, expressifs, symboliques et poétiques de la couleur, de la touche ; créer des contrastes ou des interactions.

Ancrage aux programmes :

Le dispositif de représentation : l'espace en deux dimensions (littéral et suggéré), la différence entre organisation et composition.

La matérialité et la qualité de la couleur : les relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée ; les relations entre quantité et qualité de la couleur.

L'autonomie de l'œuvre d'art, les modalités de son autoréférenciation : l'autonomie de l'œuvre vis-à-vis du monde visible ; inclusion ou mise en abyme de ses propres constituants ; art abstrait, informel, concret...

Compétences travaillées :

- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.
- Prendre en compte les conditions de la réception de sa production dès la démarche de création, en prêtant attention aux modalités de sa présentation.
- Confronter intention et réalisation dans la conduite d'un projet pour l'adapter et le réorienter, s'assurer de la dimension artistique de celui-ci.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur.

Questions préparées pour la verbalisation : les élèves s'expriment et répondent à l'aide de leurs travaux affichés, désignent, décrivent, comparent, objectent, projettent. Le professeur suit leur logique et oriente :

- 1) Quels « intérieurs » avez-vous peints ? L'intérieur de quoi ? Par rapport à quoi se définit-il ? Y a-t-il des extérieurs ? Lesquels ? Comment êtes-vous passé d'un espace à un autre ? Quelles sont les limites ? Les passages ? Quelles différences entre limites et passages ? De quoi sont-ils faits ? Nous racontent-ils la même histoire ? Quels sont différents espaces ? À quoi cela se voit ? Est-ce forcément celui d'une maison ? Que pourrait-on imaginer ? Le support est-il une limite ? Comment peut-on l'agrandir lorsqu'on peint ?
- 2) La couleur bleue a-t-elle un rôle dans la notion d'espace ? Où va ce bleu ? Où s'arrête-t-il ? Est-ce le même bleu que celui-ci ? Comment celui-ci a-t-il été fait ? Comment celui-ci a-t-il été peint ? Qu'est-ce qui les différencie ? Quels sont les effets produits ? Ont-ils la même fonction dans la peinture ? À quoi ce bleu fait-il penser ? Comment pouvez-vous dire cela ? Les couleurs ont-elles des significations ? Sont-elles universelles ? Et en France ?
- 3) Pourquoi avoir fait une peinture qui représente un intérieur ? La représentation est-elle emprisonnée à l'intérieur du format ? Le format d'une peinture est-ce important ? Qu'est-ce que cela change pour le spectateur ? Et pour le peintre ? Comment impressionner le spectateur même si on n'a qu'un petit support ? Quels sont les autres espaces intérieurs qui existent même s'ils sont difficiles à représenter ? Pourquoi la couleur bleue était embarrassante pour représenter un intérieur ? Alors qu'avez-vous imaginé ? Qu'est-ce que cela déclenche dans vos propositions ? Qu'est-ce qui vous surprend dans ces peintures ? Pourquoi ? Connaissez-vous des œuvres où le bleu est très important ? Pourquoi ?

Mots clefs attendus (ou soufflés) en verbalisation : figuratif, abstrait, lignes, espaces, ouverts, fermés, cernes, contours, graphique, pictural, touche, empâtement, transparence, envahissement, immensité, étendue, surface, fragment, petite partie de donner l'impression ou la sensation de..., couleur symbolique, ton local, espace imaginaire, espace réel, profondeurs, perspective, profondeur dans la couleur, superpositions, débordements, dégradés, dedans-dehors, contrastes.

Évaluation : compétences et savoirs associés pour une évaluation visant à accompagner les élèves.

Domaines des compétences artistiques pratiques et réflexives :

- En quoi l'élève a-t-il tenté de répondre à la spécificité du sujet en respectant les consignes ?
- Par quels moyens parvient-il à mettre en place une pratique qui fait sens, spécifique aux contenus du sujet : intérieur, et bleu ?
- A-t-il choisi spécialement les moyens mis en œuvre et peut-il en répondre : ses couleurs, ses outils, ses gestes, ses représentations figuratives ou non. Il les articule et affirme des intentions explicites.
- Fait-il preuve d'exigence dans ses intentions et leur mise en œuvre ?

Domaine des compétences artistiques méthodologiques et comportementales :

- Où en est l'élève dans l'utilisation de tout le temps imparti pour pratiquer ?
- Dans quelle mesure s'est-il impliqué dans un travail personnel ?
- En quoi et comment a-t-il observé, rectifié, développé ses trouvailles au fil du déroulement de l'expérimentation ?

Domaine des compétences artistiques culturelles et sociales :

- Quels liens l'élève parvient-il à établir entre sa production, celle des autres élèves et les œuvres présentées durant la séquence ?
- Dans quelle mesure et à quel niveau associe-t-il les questions et notions travaillées dans la séquence à la découverte et l'appropriation d'œuvres d'art ?

Retrouvez Éduscol sur



Conclusion

La semaine suivante, avant que *L'atelier rouge* de Matisse et *L'Arbre de Klein* ne fassent l'objet d'un temps d'analyse collective, les élèves étaient invités à produire un court écrit face à *l'Intérieur au violon* de Matisse⁷. Le choix de ce tableau permettait la rencontre entre les explorations sémantiques et plastiques des élèves dans cette proposition de travail. C'est aussi une œuvre plus facile à appréhender seul et par un bref travail par l'écriture, parfois si exclusive au collège.

Ils pouvaient ainsi entrevoir chez Matisse les cheminements qui traversent son œuvre. Il leur était proposé d'aborder la richesse des liens qu'il tresse avec la musique à laquelle il fait fréquemment référence dès 1929 : « *mon tableau La Musique, était fait avec un beau bleu pour le ciel, le plus bleu des bleus (la surface était colorée à saturation, c'est-à-dire jusqu'au point ou le bleu, l'idée du bleu absolu apparaissait entièrement.)* »⁸ On entrevoit davantage le rôle de la couleur bleue de l'écrin du violon et son articulation au contexte guerrier de l'année où le tableau a été peint, 1917. Le bleu du ciel, aperçu dans la boue des tranchées des champs dévastés de Verdun où Matisse avait des amis, restait tout comme la musique une issue encore possible à l'enfer.

Ses propos ultérieurs confirment ce que les élèves percevaient : « *Sans doute il existe mille façons de travailler la couleur, mais quand on la compose, comme le musicien avec ses harmonies, il s'agit simplement de faire valoir des différences. Certes la musique et la couleur n'ont rien de commun, mais elles suivent des voix parallèles. Sept notes, avec de légères modifications, suffisent à écrire n'importe quelle partition. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour la plastique ?* » Le bleu de l'écrin du violon dans ce contraste de quantité et de lumière avec le reste de la surface du tableau s'affirme comme une dominante majeure dans un environnement de demi-teintes mineures et de noir.

Le regard et l'esprit des élèves étaient vers la gravité d'une époque que Matisse met en lumière, au travers d'un parti-pris opposant la rigidité des lignes droites et strictement organisées dans la composition, en opposition aux courbes de l'instrument, aux obliques qu'il désigne et qui courent vers la persienne entrouverte, par laquelle on devine enfin le soleil. Le grand calme qui règne, le violon abandonné dans son écrin mettent en relief mélancoliquement, une opposition violente avec l'environnement sonore du front.

Les élèves, sensibles à la musique se sont interrogés à leur tour sur le sujet choisi par le peintre, et interrogeaient son articulation au contexte politique et artistique de son époque. Ils mettaient en relation une histoire et l'Histoire. Ils enquêtaient sur les moyens mis en œuvre pour parvenir à leurs observations, hypothèses et déductions.

On pouvait ensuite leur montrer *L'Atelier rouge* de Henri Matisse et *L'Arbre, grande éponge bleue* de Klein pour tresser des propos aussi bien sensibles et éprouvés, que théoriques.

7. Voir la ressource : Intérieur bleu, partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre

8. Henri Matisse, *Écrits et propos sur l'art*, Paris Hermann, 2000, p. 96 ; entretien avec Tériade, extrait de « visite à Henri Matisse », *l'Intransigeant*, 14 et 22 janvier 1929.

➤ ARTS PLASTIQUES

Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques

Une étude de cas. « Intérieur bleu ! », Partie 2 : de la pratique artistique à la réception sensible d'une œuvre

Cette ressource s'appuie sur une séquence dont l'élaboration du dispositif est explicitée dans un autre texte intitulé « Intérieur bleu ! », Partie 1 : genèse d'un cours, des œuvres aux apprentissages ». Ces documents se complètent. Telle une étude de cas, au moyen de la description et l'analyse de cette séquence d'enseignement, elle présente la nature des liens qui s'établissent entre pratique et culture artistiques en arts plastiques. Dans ce cadre, il s'agit aussi de pointer les enjeux essentiels du recul réflexif qui se joue, dans le processus d'apprentissage, en grande partie dans la verbalisation de la pratique et des questions qu'elle porte.

La pratique en arts plastiques n'est pas réductible à la production d'une forme plastique pour illustrer une donnée théorique ou culturelle. Il ne s'agit pas davantage de réaliser, en guise d'exercice technique, les attendus d'une consigne ou bien aboutir à « l'effectuation » du projet et des commandes du professeur. La pratique est tout ensemble l'investigation de problématiques relevant de la création artistique et espace de proposition – d'invention – pour l'élève. L'explicitation de la pratique est alors le lieu nécessaire et puissant, dans une dynamique ancrée dans la didactique des arts plastiques, du passage des implicites ou des intuitions des élèves aux connaissances travaillées. Car des pratiques des élèves, dans la situation et les conditions de l'apprentissage mises en place par le professeur, il y a à apprendre en les regardant, en les discutant, en les analysant ensemble, dans le collectif de la classe.

Sur ces différents plans, le nouveau programme poursuit les orientations prises par la discipline depuis de nombreuses années. Les dimensions curriculaires accentuent la nécessité de réaffirmer les principes et les bénéfices des liens entre pratique et culture artistiques, entre pratiques plastiques des élèves et approche sensible d'une œuvre. Les interactions attendues, pour être structurantes et avoir toute leur portée formatrice, doivent être initiées, réitérées, approfondies dans la continuité du parcours de formation des élèves.

Il y a en effet au moment de la verbalisation matière à tirer, simultanément ou ultérieurement, de nombreux fils pour relier les élèves aux œuvres d'art et aux mondes de la création artistique. Se trace ainsi un chemin allant des pratiques des élèves à la connaissance/reconnaissance des œuvres, des démarches, des artistes, des faits artistiques qui, en retour enrichissent et fécondent le potentiel d'expression artistique que les arts plastiques cultivent.

Cet autre chemin – que les stricts commentaires et les descriptions *a priori* des références artistiques – est riche et fluide ; il permet les découvertes, les détours et les rencontres. Il engage des compétences diverses des élèves, des connaissances acquises à mobiliser et à transférer. Il articule des savoirs et des expériences plurielles, proches des élèves, car éprouvées, tout en leur faisant prendre du recul, de la hauteur. Pédagogiquement stimulant, il est nécessaire en éducation.

Extraits du programme

« L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Il offre les moyens de porter un regard informé et critique sur l'art et sur les univers visuels auxquels il renvoie, artistiques et non artistiques.

Privilégiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune. »¹

Compétences travaillées : Expérimenter, produire, créer

[...]

- S'approprier des questions artistiques en prenant appui sur une pratique artistique et réflexive.

S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

- Dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse ; s'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvre.
- Établir des liens entre son propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées.
- Expliciter la pratique individuelle ou collective, écouter et accepter les avis divers et contradictoires.

[...]

- Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art

[...]

- Prendre part au débat suscité par le fait artistique. »²

Sommaire

- Introduction
- Parler ou dire ?
- Un exemple très ordinaire
- Des écrits surprenants
- Conclusion

Introduction

L'enseignement des arts plastiques explore un large champ de pratiques (dessin, peinture, sculpture, photographie, vidéo, architecture, arts numériques...), de techniques (traditionnelles, nouvelles technologies...), de références artistiques (anciennes, ethniques, contemporaines...). Une discipline d'autant plus exigeante que l'éventail de son champ d'action s'est étendu, et que les objectifs de son enseignement sont au contraire particulièrement ciblés.

Les arts plastiques enseignent simultanément, en les interreliant, la pratique et la théorie. Des références artistiques sont articulées aux productions des élèves, questionnant le sens et les processus. Le professeur, par le dispositif qu'il met en œuvre pour ses élèves, veille à stimuler leurs capacités d'invention, et à ce que ces apports culturels ne soient pas présentés comme des modèles à reproduire.

La singularité que la discipline revendique, puisqu'il s'agit d'un enseignement artistique et que l'artistique est notamment travaillé de la singularité et l'altérité, contribue de manière spécifique à la construction de l'individu. Les arts plastiques sont éminemment un domaine d'expression. En tant qu'enseignement, les arts plastiques sont une discipline d'expression et de formation artistique et culturelle. À ce titre, et dans une position spécifique en contenus (les questions que posent les processus de création et les œuvres d'art), en modalités (la pratique est centrale) et en situations (pratiques plastiques d'invention, observation et analyse d'œuvres, démarches de projet...), il vient s'inscrire dans la maîtrise de la langue, un des principaux objectifs au collège. Toutefois, il ne s'agit pas en arts plastiques d'un travail sur la maîtrise académique de la langue française, même si l'attention à la justesse de la langue, à la qualité de l'expression sont constants, mais plutôt d'une contribution et d'un entraînement à l'apprentissage de certains outils de langue, à ce par quoi – notamment à l'oral – elle engage à penser. Il s'agit, en quelque sorte d'un apprentissage de la dialectique par la dialectique : mettre l'élève en situation de chercheur, le conduire au questionnement comme réflexe, comme moteur de son apprentissage. Comprendre donc apprendre, plutôt que l'inverse. La **maîtrise de la langue** en arts plastiques est une pratique **de la pensée en action**.

Parler ou dire ?

Pour y parvenir, l'enseignement des arts plastiques prend pour support la pratique plastique et entre autres moyens « la verbalisation ». Celle-ci, dans la pratique des enseignants, procède principalement d'un temps de réflexion et d'analyse mené oralement et collectivement par les élèves autour de leurs travaux affichés. Cet instant privilégié se déroule souvent une

Retrouvez Éduscol sur



fois les productions plastiques achevées. Si sa durée est variable selon la richesse des interventions, il n'excèdera pas trente minutes afin de conserver du rythme à la séance. Le professeur distribue la parole, relance par un mot, précise un terme, convoque des références pour qu'à travers la verbalisation les apprentissages se formalisent dans la bouche des élèves et enrichissent l'expérience. Pour que cette parole travaille à s'élever au niveau de la conceptualisation, le professeur s'efforce de veiller à l'interaction, donc à une parole ouverte, comme à la possibilité de disposer de la divergence des hypothèses ou des réponses aux questions.

Dans cette invitation à la parole, l'élève prend des risques : il observe, met en mot ce qu'il voit, affirme opinions et partis pris et argumente. En suscitant la réaction des autres élèves, le débat s'élève. Il devient un des lieux de l'enseignement, notamment par le travail progressif de recentrage de l'enseignant vers les savoirs. La place du professeur y est délicate : il doit déclencher, susciter des réactions, mais rester le temps qu'il faut en retrait pour laisser du champ libre aux interventions. Il doit aussi en contrôler la nature et veiller à la structure des échanges.

Nous aurions pu restituer l'intégralité d'une verbalisation, afin de l'analyser et d'en percevoir les enjeux tant au niveau de l'acquisition des savoirs disciplinaires, que de la linguistique. Cette étape du cours, aussi importante que l'élaboration des productions permet à l'élève de mettre son travail à distance, de le livrer au regard des autres, de sonder leurs perceptions, d'évaluer si sa cible est atteinte, de vérifier des écarts. C'est un temps d'autoévaluation que suit un échange dynamique animé par le professeur. Il devient alors une contribution à l'évaluation formative. C'est aussi un moment à partager, où l'on cultive le vivre ensemble, l'écoute, qui permet d'appréhender la compréhension d'autrui, d'en saisir la complexité et d'accepter les divergences, d'échafauder sa culture parmi celles des autres. On y travaille l'altérité. L'enseignement des arts plastiques est donc bien loin d'une simple enfilade de savoir-faire.

Nous vous proposons ici l'analyse d'une situation de cours ordinaire passant par la production d'un court travail écrit qui a succédé à la verbalisation. Il est ici une forme particulière, donnée en appui sur les acquis de l'explicitation de la pratique dans la stratégie de la séquence et ses circonstances. Ce n'est en rien une norme. Plus globalement, quelle place alors réserver à l'écrit dans le cours d'arts plastiques ? L'écriture n'est pas bannie des arts plastiques puisqu'elle peut participer à la composition plastique, mais elle n'est pas considérée d'un point de vue purement formel ou technique (apprendre par exemple à maîtriser le geste, la motricité fine de l'écriture...). De même, dans l'économie de ses moyens et de ses finalités, l'enseignement des arts plastiques n'est pas parmi les disciplines de formation celui qui sollicite, enseigne et évalue comme moyen principal les compétences des élèves à l'écrit. Toutefois, la trace écrite y est présente : elle n'est pas un but, elle est un outil, pédagogique pour le professeur (cf. l'exemple de la séquence qui est ci-après présenté), méthodologique pour l'élève (garder trace, rationaliser la pensée, relever des informations...).

Nous nous attacherons à sa dimension expressive et là aussi à l'émergence de sens. Nous observerons en quoi la pratique plastique de l'élève, sa dimension artistique, et la verbalisation favorisent une approche sensible et singulière des références artistiques.

Ces écrits explorent la sensibilité qui guide l'élève de l'instant de la pratique à la perception d'une œuvre. Le dispositif ne convoque pas volontairement une écriture conventionnelle et sa

maîtrise technique. Il s'agit plutôt d'une écriture personnelle et créative, qui met à jour des difficultés, des repentirs et des opportunités poétiques qui font sens. Elles confirment à la fois la compréhension de l'œuvre et l'affirmation d'un regard singulier porté par chaque élève. N'oublions pas en effet qu'un objectif capital de notre enseignement est de développer chez l'élève sa capacité à partager ses émotions dans une pratique artistique, et à s'émouvoir face aux œuvres d'art. Par les dispositifs variés proposés en classe, le professeur offre l'occasion aux élèves de ressentir et exprimer, il ouvre des passages d'un langage à un autre.

Un exemple très ordinaire

Il s'agit ici des écrits d'élèves entrant apparemment dans le cadre d'un exercice potentiellement très scolaire : l'analyse d'une œuvre. L'étude qui vous est proposée consiste à montrer la connexion que l'élève va effectuer entre l'expérience de sa production plastique et la compréhension d'une œuvre d'Henri Matisse.

Dans cette phase de la séquence, le temps dédié à la pratique étant sciemment très court et avec des moyens tout autant volontairement limités, les productions plastiques des élèves sont de natures modestes. Pour autant, elles servent de point d'appui à nombre de savoirs.

Rappel de la première séance (le travail de la pratique et une verbalisation) :

Demande faite aux élèves : « **Intérieur bleu !** »

Les moyens mis en œuvre et disponibles aux élèves, intentionnellement par le professeur : format papier 35 x 35 cm, gouaches, pinceaux souples et brosses, un pot d'eau. Le travail est individuel.

Temps disponible pour pratiquer : 40 minutes.

Le dernier quart d'heure de cette séance relatée est consacré à l'affichage des travaux et la verbalisation durant 15 minutes.

Les notions abordées lors de la verbalisation : cadre, limite, limite du support, infini, immensité, profondeur dans la couleur, profondeur dans l'espace, matière, empâtement, geste et touche, fluidité, transparence, dedans/dehors.

Deuxième séance, la semaine suivante (le travail réflexif par le moyen de l'écrit) :

Projection de « **Intérieur au Violon** », **Henri Matisse**, 1917-1918, 116 x 89 cm, huile sur toile. Statens Museum for Kunst, Copenhagen.

N.B. Pour visualiser l'œuvre, on se reportera au site du musée : <http://www.smk.dk/en/>

- Distribution d'une feuille ;
- Demande du professeur : « **Analysez cette œuvre !** »
- Temps disponible de travail : 20 minutes.

Remarques : La séquence se déroule au mois d'octobre. Aucun dispositif antérieur n'a eu lieu, ni spécifiquement sur la couleur bleue, ni sur la notion d'intérieur, ni sur Henri Matisse, ni sur cette toile en particulier ni sur la méthodologie de l'analyse par l'écrit d'une telle œuvre. Il s'agit probablement de la première analyse d'œuvre individuelle écrite que ces élèves produisent, même s'ils ont été habitués et exercés à ce travail à l'oral. La difficulté (et le mystère de cette formule « Analysez cette œuvre ! ») leur est imposée afin de faire émerger divergences et parti-pris, au risque de l'erreur. Le passage par l'écrit, dans un processus global de formation, est l'une des conditions du passage à l'expression. Toutefois, pour nombre d'élèves, il soulève des obstacles qui brident les expressions recherchées ; il peut faire resurgir les discriminations scolaires. La demande d'un écrit est ici à dessein proposée comme une exploration, un jeu intellectuel. La demande est ouverte. Cette sécheresse au prime abord est volontaire et ordinaire ; elle s'inscrit dans une culture du défi souvent exploitée et qui motive les élèves. C'est un fonctionnement qu'ils acceptent progressivement et qui devient un ferment dynamique.

Des écrits surprenants

Afin de vous permettre de découvrir quelques liens possibles entre l'expérience pratique et la façon dont les élèves s'en servent dans leur approche de l'œuvre d'art, nous mettons en vis-à-vis des extraits de leurs écrits et leurs peintures. Nous porterons une attention particulière à une retranscription fidèle de ces écrits. Répétitions et erreurs de syntaxe ou d'orthographe n'y seront pas corrigées. Elles font sens et témoignent bien souvent d'une logique sensible propre à l'expression de chaque élève.

Observons maintenant ce qu'ils ont peint, ce qu'ils ont exprimé dans leurs choix picturaux en tant que praticiens, et en quoi cela leur ouvre la voie vers l'œuvre de Matisse.

Magali

Magali a peint un œil d'où s'échappe une larme, l'iris est rempli d'une vague, en observant une reproduction de l'œuvre de Matisse, *Intérieur au violon*, elle écrit : « *Je pense que la couleur bleue qui se trouve en dessous du violon caractérise la couleur de la mer, car on voit cette même couleur à l'extérieur de la maison, car la fenêtre est ouverte.* »



Cette élève semble s'être servie de sa propre création comme clef pour accéder au document. Même d'un point de vue purement formel, ce petit morceau d'analyse la met sur une piste. Elle porte un regard nouveau sur son travail en plus du panorama que lui offre l'œuvre.

Emmanuelle

Comme nous le montre Emmanuelle, cette expérience est aussi un tremplin pour une réflexion personnelle. Elle prend ses distances vis-à-vis de l'exercice scolaire.



« Dans cette peinture, j'observe un étui bleu, avec à l'intérieur un violon "enfermé" (...) Avec la musique on ne sait pas où on va, ça va jusqu'à l'infini, on ne peut s'arrêter de force, on peut continuer sans arrêter, c'est comme l'univers ou le rêve. J'appellerai ça l'infini, l'infini du rêve ou de l'univers, comme les notes de musique. »

La peinture de l'élève représente une spirale close par un contour noir, seule au centre s'échappe une petite tache d'encre bleue, dans cette forme close cette goutte ne semble pas assujettie à la structure qui l'enferme.

« L'élève-auteur »

D'autres élèves interrogent le dispositif imposé. Cette liberté prise leur permet une autre appréhension de l'œuvre qui, bien qu'en marge des attentes du professeur, est enrichissante.

Isabelle

« On peut imaginer que le propriétaire du Violon en joue tous les jours pour une sirène au bord de l'eau, et comme il pose son étui sur la table, la sirène a amené la mer dans l'étui et l'a coloré de son bleu (...) »

Dans ce cas le poétique rattrape le narratif. L'élève a peint un petit meuble à étagère dont l'intérieur est bleu. La production plastique peut paraître littérale, illustrative. Elle ne s'offre pas comme proposition distanciée au regard des éléments dont disposait l'élève : ce qui avait été interrogé et travaillé dans la pratique, l'œuvre de Matisse observée, les notions disponibles.... Lors du travail écrit, l'élève met à bas toutes les conventions qui l'avaient, semble-t-il, freiné dans l'élaboration de sa production (désir de figuration par exemple), et dépasse ostensiblement et de façon salutaire la demande. La référence intervenant derrière la verbalisation et sa pratique, donne davantage d'envergure à son analyse et contribue à déplacer ses représentations sur l'art.



Les élèves s'interrogent, et ce questionnement reste persistant en arts plastiques si le professeur s'astreint à cette logique rigoureuse et ouverte à la fois. Ainsi cette mise à distance critique existante dans la nature même de la discipline resurgit dans l'écrit d'Isabelle : « *La question que l'on peut se poser est : pourquoi la boîte avec le violon est bleue et pas rouge ?* ». Puis elle avance des hypothèses. Ici encore l'élève accède de manière détournée à une analyse critique. Elle sous-tend un regard déplacé sur la proposition du professeur, mais elle en fournit - elle-même - la réponse, et remplit ainsi l'un des objectifs de la discipline : appréhender l'œuvre d'art comme une source d'interrogation.

La dimension expérimentale

En peignant, les élèves bâtissent un projet, le composent, font des choix pour représenter, rencontrent des accidents ou des opportunités, mêlent intuitions et hasards. Comment puiser dans cette expérience complexe pour aborder une analyse rigoureuse et technique d'un tableau, débouchant à son tour sur un autre contenu sémantique ? Il faut donc que le professeur aide les élèves à prendre de la distance avec leurs productions, et qu'il cultive leur curiosité et leurs aptitudes à déplacer leurs représentations...

Joanna

Joanna produit une peinture présentant une superposition d'une vue extérieure et d'une vue intérieure. Une fenêtre est représentée au centre de sa composition. Face au tableau de Matisse, elle écrit :

« ... *Dans cette pièce qui semble pauvre, seul le violon paraît beau donc seul l'amour de la musique triomphe, l'amour du violon. Tout est sombre sauf le violon, mais si on ferme sa boîte, tout redevient sombre et morne (...)* À l'extérieur, c'est grand. À l'intérieur, c'est petit. La mer, le sable et la liberté comparée à l'emprisonnement. Ces deux mondes sont séparés par la fenêtre. »



Retrouvez Éduscol sur

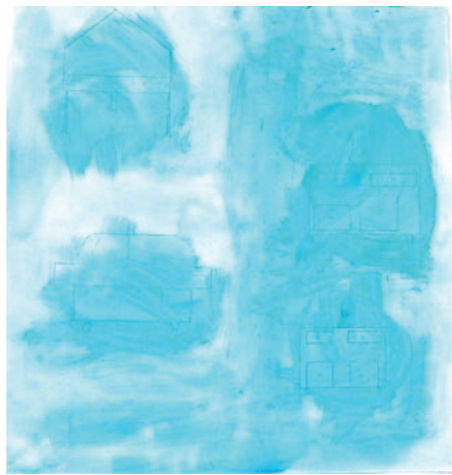


On constate une grande proximité entre la peinture de l'élève et l'analyse faite de la peinture de Matisse la semaine suivante. Cette analyse se construit d'ailleurs de façon tout à fait rationnelle, de l'analyse formelle à l'émergence des contenus de l'œuvre et des intentions du peintre. Elle vient se juxtaposer à l'analyse effectuée en cours de pratique.

Cela se confirme dans les liens entre l'écrit d'Aurélié et son travail pictural.

Aurélié

« Les lignes du violon sont les seules rondes, tout le reste du dessin de Matisse est en ligne verticales et horizontales. Pour le violon c'est plus doux en rond. »



Dans la peinture d'Aurélié, toutes les lignes sont tirées à la règle, sauf un petit vase bleu posé sur un meuble. Là, la peinture bleue a coulé, elle a quitté la forme alors que tout était si appliqué. Cet incident technique a visiblement marqué l'élève qui interroge à son tour dans son analyse d'œuvre le sens émanant d'oppositions formelles découvertes par hasard. La construction géométrique du tableau de Matisse, piste choisie par l'élève pour développer son analyse écrite témoigne directement de la transition qui s'opère entre expérience et prise de recul, celui-ci pouvant procéder par les opérations de la description, de l'interprétation, du commentaire, de la recherche du sens, de l'expérience de la polysémie...

Patrick

Parfois, d'autres bijoux apparaissent en surface, comme l'utilisation de certains mots, ainsi Patrick nous étonne : « *Comme l'intérieur de l'étui du violon est bleu on a une impression d'infinité.* ». Le terme est élégant et là aussi s'articule la peinture de la semaine précédente : c'est une architecture majoritairement peinte en bleu qui occupe la surface du support. Elle contient un personnage laissé blanc, dont seul le cœur est bleu. L'espace est totalement décroisé, la couleur circule uniformément entre ce qui se voudrait à l'extérieur et ce qui se prétend intérieur. Elle ne respecte pas les tracés initiaux. L'espace perçu dans la tache de couleurs de Matisse était donc annoncé involontairement dans l'audace de la représentation de Patrick, mais le terme est lâché : « *une infinité* ».



Jérôme

Jérôme affirmera : « *Il y a aussi une notion d'évadement, car avec un violon, on peut s'évader spirituellement.* » Ce barbarisme à mi-chemin entre « évidemment » et « évasion », est à considérer dans sa complexité et sa poésie, car il articule, même de manière involontaire, la partie plastique et la partie sémantique de l'analyse, et notre discipline a toujours fait du hasard un outil.

Perrine

Pour en finir avec l'aspect technique de cette analyse, citons juste le travail de Perrine, qui sur la proposition « Intérieur Bleu ! » produit une représentation vaguement perspectiviste, saturée de bleu, sans limites, sans contours, dans une touche très fluide. Puis devant *l'Intérieur au violon* elle remarque :

« *Dans la pièce, les contours de la fenêtre sont noirs, le mur du fond est noir, les bords de l'écran sont également noirs. Ce noir a peut-être un rôle de barrière qui empêche de rêver.* »



Elle perçoit fortement le cloisonnement du tableau par l'évitement qu'elle en avait fait en peignant, en pénétrant la couleur. Les élèves développent donc leur sensibilité et apprennent dans l'observation de points communs entre leur projet et celui du peintre, ou au contraire grâce à ce qui les en différencie.

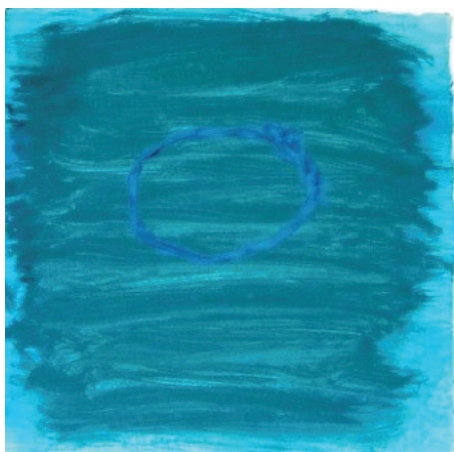
Pressentir, ressentir, partager

La pratique plastique concourt à une expérience sensorielle prolongée par la contemplation et la mise en question des productions lors d'un affichage dans la classe. Cela sous-entend des élèves familiarisés à l'expérience culturelle, établissant un rapport de confiance immédiate entre l'œuvre et eux. Ils s'autorisent ainsi une absorption par l'œuvre et y accèdent plus facilement.

Audrey

Cette expérience doit donc être très usuelle, elle réclame un entraînement pour être fertile. Grâce à cela, Audrey se laisse porter :

« L'étui du violon est de couleur bleue et **elle me fait penser** à un rêve (...). **Je ressens** en voyant ce tableau que l'intérieur de l'étui est bleu car c'est la musique du violon qui fait rêver (...). **J'ai donc l'impression** que c'est le violon qui rend l'extérieur ensoleillé grâce à sa belle musique (...) C'est la lumière qui sort de l'étui et qui vient donc de l'intérieur et non du dehors (...) La température à l'intérieur de la pièce est chaude (...) le peintre a fait un espace assez réduit pour bien mettre en valeur le violon. Le violon n'a pas d'ombre comme un objet irréal. »



Retrouvez Éduscol sur

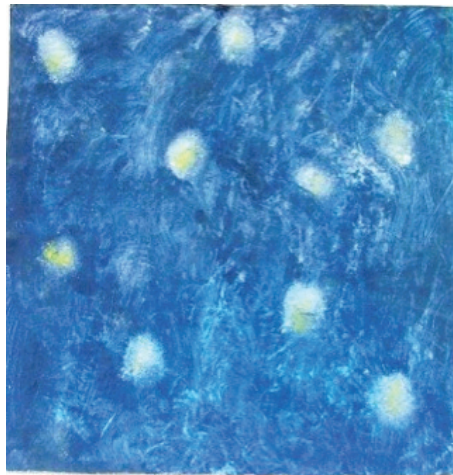


Il est question d'une circulation poétique de la lumière, de sensation, de chaleur, de sons, d'espace donc de corps. L'élève est entrée de plain-pied dans l'œuvre et construit une analyse complexe en termes précis et simples, elle s'y exprime personnellement. Sa peinture est totalement abstraite, elle présente une superposition de deux monochromes bleus, au-dessus desquels flotte un ovale linéaire posé directement par le tube, en épaisseur. Une sorte de bulle.

Céline

Céline se laisse déborder par l'image, la spontanéité de son texte laisse soupçonner la qualité de son expérience :

« Autour des fenêtres il y a un grand contraste qui me surprend. La boîte où est le violon exprime une émotion plutôt étrange parce qu'on a l'impression que le bleu se dégage du violon. Comme si il était vivant. La pièce dégage de la lumière malgré le beaucoup de noir. (...) Moi je pense que le violon crée une « évasion bleue », un rêve de tranquillité pour celui qui en joue (...) On peut imaginer le bruit, le grincement des volets, les vagues, le vent dans les rideaux (...). »



Cette élève s'implique intégralement dans l'analyse, et dans la production de son texte. Sa production picturale montre un bleu très sombre, très épais, gratté, puis recouvert, puis regratté. Quelques taches de lumière blanche et jaune transpercent de-ci de-là. Tout comme le violon lui semblait « vivant », il y a une respiration dans son travail, et comme elle l'a vu dans l'œuvre de Matisse les couleurs sombres peuvent aussi générer de la lumière.

Vincent

Vincent a dessiné une maison en suspension dans la feuille. C'est une vue maladroite légèrement en contre-plongée. Tout l'espace vide intérieur de cette maison est bleu. La semaine suivante, face à la peinture de Matisse, il écrit :

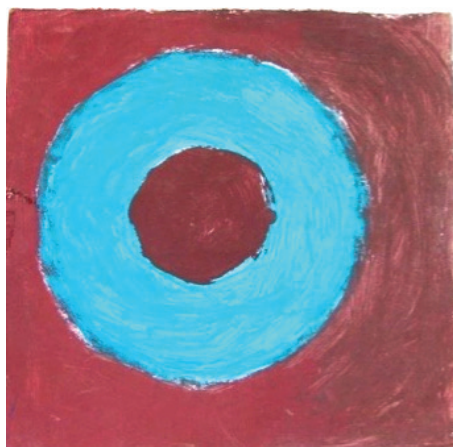
« Le bleu de l'intérieur de l'étui donne une impression d'espace, comme s'il y avait un trou dans cet étui qui mène autre part que dans la maison, dans un grand espace vide et bleu. Par la fenêtre nous pouvons observer le bord de la mer, peut être que cet étui d'intérieur bleu mène au centre de cette mer. (...) »



On retrouve dans la production picturale et la production écrite les notions de vide et de plein, espace ouvert ou fermé. On retrouve surtout une approche subjective de l'espace, totalement projetée physiquement. Il y a du corps dans son dessin, il y a du corps dans ses mots. La cage aux mots.

Steven

Steven est arrivé en cours d'année dans notre établissement, et il a déjà changé de classe pour des raisons disciplinaires. Il ne pose aucune difficulté en arts plastiques, cette proposition de travail est la première à laquelle il participe. Steven peint un anneau bleu sur un fond brun. Face à la proposition « Intérieur bleu ! », la réponse de Steven n'est pas directe, puisque le centre de l'anneau est de la couleur du fond, c'est-à-dire brun.



« L'artiste a peut-être voulu représenter le domicile d'une personne pauvre car dans la pièce on ne voit qu'un lit et un divan. Mais la personne est peut-être heureuse car elle a une vue magnifique car on voit la mer par la fenêtre. La personne vit seule car déjà il y a qu'un seul lit et qui vit avec un violent (sic) qui lui tient compagnie. L'intérieur du violent est peint en bleu car peut être il ressent une sorte de liberté, d'indépendance. La lumière éclaire la chambre, c'est que la personne est heureuse. »

L'élève s'est visiblement laissé imprégner par l'œuvre, il a joué le jeu. L'expression écrite est difficile, le manque de confiance est évident (répétition du « peut-être »). La répétition du « lapsus écrit » (« violent » au lieu de « violon ») est à relever. Malgré des limites dues à son faible niveau de maîtrise technique du français, il propose une analyse cinglante du document, quitte à se laisser déborder par une foule de facteurs, même les plus inconscients.

Si l'on pose un regard parallèle sur sa peinture, il apparaît que ce bleu encerclant une partie du fond brun ne fait qu'un avec l'univers décrit par l'élève face à l'œuvre. La pauvreté, l'enfermement, la solitude y sont bien présents. Le travail se distingue d'ailleurs des autres par son efficacité graphique : la force de son impact visuel rejoint le lapsus de l'écrit.

L'élève s'investit directement dans ses productions à travers sa propre histoire. Peu « scolaire », il cherche des outils. Il n'a, en réalité aucune distance avec les images, que ce soit celle qu'il a produite ou celle qu'on lui donne à comprendre. Il n'est pas alors question d'évaluation, mais de maîtrise de la langue. L'implication de l'élève suscitée par le dispositif lui a permis de s'emparer de l'écriture comme d'un véritable moyen d'expression. Il s'est attaché aux contenus plus qu'à sa forme, mais y-a-t-il pris du plaisir ?

Julien

Julien a fait une peinture morbide : elle représente un homme dont les viscères sont apparents, du « sang » bleu s'échappe de ses narines et de sa bouche, seule la gouache bleue a été utilisée. Face au tableau de Matisse, Julien choisit de personnifier l'instrument de musique :

« On dirait que le violon est à l'intérieur de sa maison, qu'il est le maître. En effet le violon est assis sur le fauteuil et semble se reposer, car dehors il fait chaud, c'est pourquoi il a fermé ces volets (...). Le violon semble avoir pris vie, on aperçoit la couleur bleue qui donne une impression de vie, d'éternel. »



Le poétique se mélange à l'organique, au sensoriel. Alors se posent les questions de la pérennité, de l'avenir, préoccupations bien adolescentes. La couleur bleue proposée dans un aspect morbide au travail plastique s'inverse et s'associe subitement à l'éternité face à l'œuvre. Passée l'expression d'une angoisse, sa réflexion devient plus distanciée, analytique.

Conclusion

« Ce bleu-là est un vague qui s'espace dans l'espace, alors que d'autres bleus ont des limites. », Aurélien.

Il y aurait encore matière à éplucher ce petit exercice, mais son étude nous montre que la pratique artistique associée à une réflexion verbale permet de créer une distance critique entre l'élève et sa production. Renvoyée à son propre questionnement, sa pensée acquiert de l'autonomie et favorise l'apparition d'une logique de pratique. L'écriture « comme pratique » est ainsi rendue possible, car dénuée d'un carcan souvent trop institutionnel et scolaire. Aucune demande conventionnelle, ici excessivement explicite, n'a été requise par le professeur, elle est restée ouverte, souple. Au-delà de la syntaxe, ce que vise l'enseignement des arts plastiques c'est l'émergence de sens, la singularité d'un regard, l'expression personnelle d'une production, la liberté de dire, de penser, d'écrire, la musique des mots, la rencontre avec l'autre, élève ou artiste.

L'évaluation des analyses que les élèves ont proposées n'était pas notre propos. Il est évident qu'un recentrage structuré a fait écho à la demande d'« analyse d'œuvre ». Ces élèves ne sont pas de « bons » élèves, leurs travaux ne feront pas exemples (nous avons pris en compte 14 écrits au sein d'une classe de trentel). Le dispositif semble être un passage vers une maîtrise de la langue laissant les hétérogénéités s'épanouir.

Aurélien



Aurélien réunit plusieurs qualités dans son écrit contrairement à d'autres élèves qui choisissent une piste unique. Il a été emporté par un plaisir d'écrire, un flux de trois pages en 20 minutes de travail seulement :

- « L'intérieur de la boîte du violon est bleu.
- La mer à l'extérieur est bleue.
- Les murs sont plus ou moins bleus.
- (...) Un volet est fermé, l'autre est ouvert, comme le côté caché et le côté montré de quelqu'un.
- (...) On paraît être heureux dans une maison aussi laide que celle-ci.
- Le tableau donne un peu l'impression que « il en faut peu pour être heureux ».
- (...) Le violon reste planté tranquillement sur son fauteuil sans même penser à s'habiller.
- (...) Toute la maison paraît pauvre (...) il n'y a rien à manger dans les plats, mais il y a un magnifique violon dans une magnifique housse. L'homme n'a pas acheté une belle maison mais un beau violon. C'est une passion. »

Retrouvez Éduscol sur



Le travail de réflexion et l'analyse d'un contenu sémantique ne paraissent donc pas indissociables d'une mise en forme littéraire. Le vocabulaire et la syntaxe sont simples, l'élève est « moyen en français ». Pourtant, que de richesse poétique et de complexité dans ce texte et à ce niveau d'enseignement. Une envergure sociale et philosophique de l'œuvre est saisie et remarquablement exprimée par l'écriture. La peinture d'Aurélien représente une petite bouche peinte sur un fond noir, cette bouche s'entrouvre en laissant apparaître un espace bleu.

Son bleu concentre la lumière et polarise l'attention du spectateur sur cet espace de liberté qu'est la parole. Non pas la parole en réponse à la question du professeur, mais la parole individuelle, comme pensée active, une parole non-convenue. Elle est résurgente à tous moments au cours d'arts plastiques, et l'oral entre dans la continuité de la pratique plastique, comme peut le devenir tout travail écrit. La pratique artistique en cours d'arts plastiques devient donc une garantie de qualité dans l'expression des individualités. Dans un dispositif structuré elle sert avec singularité des objectifs communs à tous, **la maîtrise de la langue et l'acquisition d'une culture commune.**

Retrouvez Éduscol sur

