



## Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

**Sophie RENAUDIN,**

**Inspectrice d'Académie**

**Inspectrice Pédagogique Régionale Arts  
plastiques**

**Contribution à l'élaboration des  
programmes - Domaine des  
enseignements artistiques**

# Contribution à l'élaboration des programmes

## Domaine des enseignements artistiques

### Cadre de travail

Les pilotes des Groupes d'Elaboration de Projet des Programmes des cycles 2 et 3 ont adressé cinq questions relatives aux programmes pour le cycle 2 (CP, CE1, CE2) et le cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) :

- 1) Quelles connaissances ou compétences dans le domaine des arts peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ?
- 2) Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002 ? Dans ceux de 2008 ?
- 3) Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?
- 4) Quels sont les liens possibles avec les autres disciplines dans le cadre du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture ? (Vous pouvez là aussi illustrer votre propos à travers une ou deux situations qui vous paraîtraient particulièrement pertinentes).
- 5) Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

Ce document s'appuie sur une connaissance de l'enseignement des arts plastiques, des enjeux de l'éducation artistique et culturelle et sur une expérience du premier et second degré. En réponse aux questions, il pose un regard sur l'enseignement des arts plastiques en cycles 2 et 3. Il repositionne cette réflexion dans une vision plus globale des enjeux des enseignements artistiques en articulation avec l'éducation artistique et culturelle dans le cadre de la scolarité obligatoire.

### [ Introduction : qu'est-ce que construire une culture artistique chez l'élève ? ]

« L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture »<sup>1</sup>. Depuis longtemps, la culture artistique est présente au sein des enseignements artistiques. Elle s'inscrit pleinement dans la loi de 1988<sup>2</sup>. A l'heure de l'élaboration des programmes, il semble toutefois nécessaire de préciser les enjeux : qu'est-ce que construire une culture artistique chez l'élève ?

S'agit-il de construire des repères culturels, et, de manière plus tranchée, de transmettre un corpus de références communes ? S'agit-il de développer une approche sensible de l'art, voire même de s'appuyer uniquement sur les rencontres avec les arts et les émotions qu'elles suscitent ? De jeunes élèves, lorsqu'ils sont spectateurs, sont plus sensibles à l'art lorsqu'ils ont vécu une situation de production. Au-delà d'une compréhension des codes du spectateur, ils s'impliquent davantage, établissent des liens avec leurs références, qu'elles soient personnelles ou transmises par l'école. Cet équilibre entre des connaissances culturelles, des pratiques artistiques et des rencontres avec l'art, est souligné par le Parcours d'Education Artistique et Culturelle.<sup>3</sup> Il serait réducteur de

<sup>1</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, article 10.

<sup>2</sup> Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.

<sup>3</sup> Bulletin officiel numéro 19 du 9 mai 2013

concevoir ces apprentissages liées aux enseignements artistiques en termes uniquement techniques ou culturels. La capacité à accepter l'imprévu, à mettre en relation des idées, à construire des projets est tout aussi essentielle.

Il s'agit de donc développer une véritable posture, une attitude artistique et culturelle ouverte, curieuse, qui permet à l'élève d'agir dans le monde dans lequel il vit.

## 1. Faire, éprouver, réfléchir : des axes de travail dans le domaine des arts

Il est courant de penser que l'artiste ne ferait que rendre lisible une idée qu'il a présente en son esprit, réalisant alors un chef d'œuvre. Au cours de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, de nombreux artistes ont valorisé le temps d'expérimentation, de recherche dans leur démarche. Picasso, fasciné par son propre processus créateur, en complicité avec Clouzot, fixe les métamorphoses d'une œuvre, dans *Le Mystère Picasso*.

La didactique des arts plastiques s'intéresse particulièrement à cette capacité à inventer, à expérimenter. Le rapport de la commission européenne sur *L'éducation artistique et culturelle à l'école* datant de 2009 le rappelle : « les arts plastiques mettent en jeu la créativité, la recherche d'une solution originale, atypique ». Cet enjeu est repris dans le *projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* pour l'ensemble des enseignements artistiques : « cette culture commune (...) développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ».<sup>4</sup>

L'école reste encore trop ancrée dans un apport de connaissances académiques, repoussant à la marge les dimensions expérimentales, expressives, sensibles. Développer le goût de l'expérimentation, de l'invention est une capacité essentielle, portée par les enseignements artistiques.

Entre 6 et 9 ans, les enfants gardent le goût du jeu et de l'imaginaire. Dans la *Guerre des boutons* d'Yves Robert, ils imaginent une cabane à partir de quatre bouts de bois posés au sol. Si on leur en donne la possibilité, les élèves dessinent avec des outils variés, sur des supports divers, modèlent l'argile avec enthousiasme. Cependant, au XXI<sup>ème</sup> siècle, la multiplication des écrans (consoles, télévisions, tablettes) les rend davantage consommateurs d'images. Il ne s'agit pas d'opposer la matérialité à la virtualité mais de faire un constat. Le cycle 2 structure l'écriture et la lecture. Ces apprentissages essentiels sont parfois tellement prégnants qu'ils finissent par imposer leur ordre à l'enfant.

Entre 9 et 12 ans, les élèves structurent davantage leur rapport au monde. Il devient essentiel pour eux de représenter ce qu'ils voient avec précision, au risque de se sentir démunis et de se rapprocher de représentations « normées ». Ils s'intéressent de près aux apports techniques et sont avides de connaissances précises, s'éloignant parfois de toute capacité d'invention. Ils découvrent avec intérêt les démarches des artistes, d'autant plus que celles-ci font écho à leurs réflexions. Ils seront d'autant plus attentifs à l'œuvre d'art qu'on leur fera comprendre les hésitations, les recherches de l'artiste, en s'appuyant sur leur propre pratique.

**Quelles connaissances ou compétences dans le domaine des arts peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ?**

---

<sup>4</sup> Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Conseil Supérieur des programmes, 8 juin 2014, page 2

Une logique de travail est proposée sur l'ensemble de la scolarité obligatoire :

L'élève FAIT : il manipule les langages artistiques, il expérimente, il invente.  
L'élève EPROUVE : il apprend à regarder, à écouter, à percevoir.  
L'élève REFLECHIT : il comprend les enjeux des propositions artistiques.

En cycle 2, on veillera à asseoir l'enseignement des arts plastiques et celui de l'éducation musicale, comme vecteurs d'une première expérience artistique et culturelle. Les compétences mettront l'accent sur la capacité à manipuler, engageant l'élève à expérimenter (« faire ») et sur la capacité à regarder et écouter (« éprouver »). Autant que possible, l'élève sera amené à exprimer ses émotions esthétiques et à situer ses créations et celles des autres, que ce soient ses pairs ou les artistes (« réfléchir »).

En cycle 3, entre école primaire et collège, on proposera des liens entre ces deux enseignements obligatoires et les autres enseignements artistiques, notamment le théâtre, la danse. Le travail avec les partenaires (artistes, structures culturelles...) sera engagé, en adéquation avec le parcours d'éducation artistique et culturelle. Les compétences engagées mettront l'accent sur la capacité à inventer et interpréter en manipulant des langages artistiques (« faire »/« éprouver »). Elles structureront la capacité de l'élève à exprimer ses émotions esthétiques et à situer ses créations et celles des autres, que ce soient ses pairs ou les artistes (« réfléchir ») et dégageront de premiers repères : éprouver et reconnaître des domaines, des genres, des registres artistiques.

## **2. Des programmes de 2002 à ceux de 2008 : enjeux des enseignements artistiques**

Les programmes de 2008 s'organisent en grands domaines : « pratiques artistiques et histoire des arts » en cycle 2, reliés aux compétences du socle : « compétence 5 : la culture humaniste ». Des progressions sont définies en français et en mathématiques. L'enjeu est d'engager « un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base<sup>5</sup> ». Cette conception étonne. Le caractère succinct du paragraphe consacré aux enseignements artistiques inquiète. L'élève doit être outillé pour aborder le monde dans lequel il vit. Mais peut-on restreindre ces savoirs à lire, écrire, compter ? L'élève ne doit-il pas développer une culture solide en articulation avec ces apprentissages ? Bernard-André Gaillot, didacticien des arts plastiques, précise que « l'idée de compétences dénote le souci d'orienter les programmes d'enseignement vers l'acquisition d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'élève à un environnement changeant. » Ceci nous conforte dans cette définition de la culture artistique : permettre à l'élève d'appréhender culturellement et artistiquement le monde dans lequel il vit.

Les programmes de 2002 soulignent les enjeux d'une éducation artistique dans la construction générale de l'élève : « l'éducation artistique [...] favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité. Elle cultive des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines. »

En 2008, l'orientation générale réduit considérablement l'approche sensible. La culture humaniste vise à ouvrir « l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts » et à « acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques ». En cycle 3, l'enseignement d'histoire des arts définit une liste d'œuvres de références, classées par périodes : « la Préhistoire et l'Antiquité gallo-romaine : architecture préhistorique (un ensemble mégalithique) et antique (des monuments gallo-romains), une mosaïque gallo-romaine, peintures de Lascaux ». La compétence d'expérimentation rappelée en 2002 (« expérimenter des matériaux, des supports, des outils ») tend à disparaître. L'ensemble contribue à construire une « culture théorique ».

---

<sup>5</sup> Bulletin officiel numéro 3 du 19 juin 2008 hors série Programmes de l'école primaire

Certains professeurs des écoles ont pu parfois confondre cette conception théorique, et la construction d'une culture artistique riche et sensible. De plus, ils se sont trouvés démunis par le manque de précisions sur la pratique, souvent fort éloignée de leur formation. Les programmes de 2002 avaient dégagé des axes de travail concrets, allant jusqu'à préciser les supports dans le paragraphe consacré au dessin : « si les différentes qualités du papier (couleur, épaisseur, texture) ont une influence sur le rendu final, il est aussi possible d'expérimenter d'autres supports comme la toile, le bois ou le sol de la cour ». Ceux de 2008 restent généraux : « [Cet enseignement] conduit à l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques et amène progressivement l'enfant à cerner la notion d'œuvre d'art et à distinguer la valeur d'usage de la valeur esthétique des objets étudiés ». Dès lors, les apports théoriques sont souvent cantonnés à l'observation des œuvres d'art choisies pour leur capacité à illustrer une période historique. A l'extrême, on a pu observer quelques visions réductrices telles la réalisation de pâles copies d'un « art pariétal ».

**Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002, de 2008 ?**

Les programmes de 2008 ont contribué à une diminution sensible de pratiques artistiques ouvertes à la créativité et au sensible au profit d'apports théoriques souvent peu maîtrisés, du fait de la diversité des domaines à enseigner à l'école primaire. Plus encore, les enseignements artistiques sont trop souvent délaissés. Les enseignants montrent pourtant une volonté d'ancrer leur enseignement sur une véritable culture, la question étant d'en définir les enjeux et de permettre un équilibre entre connaissances, pratiques et rencontres.

### **3. Pistes de travail pour l'enseignement des arts plastiques**

La logique visant à développer cette posture artistique et culturelle chez l'élève sur l'ensemble des cycles a déjà été énoncée, caractérisée par trois entrées : faire/éprouver/réfléchir. Proposer des pistes plus explicites nécessite de préciser ce qui définit une situation d'enseignement artistique, afin d'éviter l'écueil d'une mise en œuvre détachée des enjeux définis.

Nous prendrons appui sur l'enseignement des arts plastiques. Nous avons souligné la nécessité de mettre l'élève en situation de recherche, d'exploration. Cette entrée n'est pas spécifique aux arts plastiques. Le domaine 4 du projet du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, lié à l'observation et la compréhension du monde, souligne les activités d'expérimentation, d'investigation développées par les disciplines scientifiques. Toutefois, en sciences, la recherche vise souvent une solution unique, ou du moins la plus efficace. La recherche en arts plastiques s'apparente davantage à un travail d'écriture. Production d'écrit et d'arts plastiques ont en commun le fait d'être perfectibles par modification, ajout ou retrait sur la production en cours. Elles laissent des traces dans un temps plus ou moins long contrairement au langage oral ou à la musique.

En arts, il s'agit de placer l'élève en situation d'exploration ouverte. Merce Cunningham, danseur, évoque cette situation, propre à la démarche artistique : « Dans la vie, nous nous apercevons que les choses que nous croyons bien stables ne le sont pas. En danse, comment se placer dans une situation inconnue et trouver une situation de sortie ? Pas la solution mais plusieurs solutions. »

**Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?**

La nécessité de mettre l'élève dans une situation d'exploration ouverte rend difficile une réponse succincte à cette question. Les programmes de 2002 en école primaire et ceux de 2008 en collège dégagent toutefois deux grands domaines de travail sur lesquels on peut appuyer la réflexion.

[Le rapport artistique à la matière, au volume]

octobre 14

Les élèves n'ont que peu d'occasions de se confronter à la matière, que ce soit à leur domicile ou dans les différentes disciplines enseignées au niveau de la formation générale. Un travail de compréhension physique et technique peut être mené dans les domaines scientifiques, particulièrement la technologie. En arts plastiques, en cohérence avec le niveau de 6<sup>ème</sup> dans les programmes de collège de 2008<sup>6</sup>, « les élèves sont amenés à tirer parti des matériaux pour engager une démarche créative ». Ils peuvent ainsi transférer des gestes, des outils, des connaissances des matériaux qu'ils connaissent déjà (et en découvrir d'autres) pour explorer la dimension créative.

Sans restreindre le volume au modelage, on peut observer une situation liée à l'exploration de l'argile. Sans dispositif particulier, l'élève peut se sentir démuné. Il écrase, aplatit, éventuellement dessine sur la galette obtenue. Il regrette de ne pas savoir « fabriquer ». L'enjeu est de le mettre en véritable situation de recherche, de lui permettre d'explorer ce matériau, d'appréhender concrètement le volume. Proposons maintenant à ce jeune élève, de travailler l'argile sur un support de petit format. Celui-ci devra travailler en hauteur pour ne pas dépasser sur la table. L'enseignant facilitera cette recherche en engageant l'élève à tirer parti de ce qu'il sait faire : modeler, pousser, tirer, équilibrer... Pour encourager cette exploration, l'enseignant fera découvrir des démarches d'artistes ayant exploré le volume, les matériaux afin d'en identifier les procédés, les qualités plastiques. On comprend ici aisément l'importance de la rencontre sensible avec les œuvres, pour en éprouver le rapport à l'espace, à la matérialité. Nous voyons ici la complexité de transcrire en quelques lignes une situation de recherche en arts plastiques. Au-delà de la pratique qu'elle propose, elle est ici intrinsèquement reliée aux notions liées au rapport de l'œuvre à l'espace, d'équilibre et de mouvement.

### [Le rapport artistique aux images]

« L'évolution des moyens de communication, la place des images fixes et mobiles [...] rendent nécessaires la connaissance de leur mode de production et de signification, et des codes qu'ils utilisent. »<sup>7</sup> Joan Fontcuberta, au cours du colloque d'Arles, consacré en 2011 à *Photographie, Internet et réseaux sociaux*, rappelle que plus de la moitié des habitants de cette planète disposent aujourd'hui d'un téléphone muni d'un dispositif de photographie, sans compter les appareils photo proprement dits. Il témoigne du sens que peuvent apporter les artistes lorsqu'ils s'intéressent à ce déluge d'images. Si d'autres disciplines contribuent à l'éducation à l'image, l'enseignement des arts plastiques en précise la dimension artistique et culturelle. Les programmes de 2002 mentionnent que « les images sont à la fois des matériaux, des documents et des supports d'expression. L'élève doit prendre l'habitude de les fréquenter, de les transformer, de se rendre auteur des images qu'il produit et spectateur impliqué de celles qu'il regarde ».

Sans réduire le questionnement sur l'image au domaine de la photographie, on peut observer qu'en cycle 3, les élèves entrent dans une relation normée à l'image, appréciant les « belles » photographies : nette, le sujet centré. Pourtant, ratures, ratages, surprises, détournements côtoient la photographie depuis ses origines. Son histoire est faite de hasard, d'expériences en tout genre, qui questionnent le médium, le testent pour en éprouver ses limites, sa fiabilité... Comment amener l'élève à prendre en compte ce hasard, à l'accepter et à en exploiter la dimension artistique? En cycle 2, on pourra encourager l'exploration de différents cadrages. On incitera l'élève à prendre des photographies en changeant de position, de point de vue. Les programmes de 2002 incitent à appréhender l'environnement « à l'aide de dispositifs optiques particuliers (verres colorés, lentilles, loupe, microscope...) qui en modifient la perception ». En cycle 3, « la dimension expérimentale et de jeu est maintenue dans l'usage fait de ces techniques. » Les récits des recherches de Nadar sur les débuts de la photographie peuvent être support de cette réflexion, tout autant que les démarches de photographes contemporains, tels Miroslav Tichý qui fabrique lui-même ses objectifs et appareils photographiques à partir d'objets divers.

---

<sup>6</sup> Bulletin officiel spécial numéro 6 du 28 août 2008 Programmes du collège Programmes de l'enseignement d'arts plastiques. Classe de sixième.

<sup>7</sup> Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 8 juin 2014

Ces deux pistes de travail montrent la nécessité de prendre en compte, dans un enseignement artistique, une construction longue des apprentissages, non sous forme de progression linéaire mais de structuration spiralaire. Dans une écriture des programmes, il convient d'interroger les grands enjeux du cycle 4 pour préciser les contours des propositions en cycle 3 et 2.

#### [Le dessin : une place particulière]

« En arts plastiques, dessiner est une activité fondamentale »<sup>8</sup>. Il est courant de penser que le dessin est une recherche de ressemblance à un modèle, que ce dernier soit observé, mémorisé ou imaginé. En début de cycle 2, l'élève qui dessine reste encore libre de cette recherche de ressemblance, explorant des inventions graphiques. Progressivement, l'élève va restreindre cette capacité créatrice à la recherche d'une représentation qu'il considère juste, « belle », renvoyant à une certaine conception de l'image. Sans accompagnement dans ce domaine, il finira par renoncer au dessin : « je ne sais pas dessiner ». Cette conception reste ancrée dans des apprentissages techniques. Ceux-ci ne sont pas à rejeter, néanmoins, l'enjeu de l'enseignement des arts plastiques à l'école est ailleurs.

Les programmes de 2002 soulignent qu'en cycle 3, l'élève « aiguisé sa perception, améliore l'acuité de son regard en prenant le temps d'observer et d'enregistrer le monde qui l'entoure ». Le dessin aide de représenter le monde, de garder la mémoire d'un événement. Il exerce le regard. Le temps du dessin oblige à scruter, fouiller l'objet dessiné. Ainsi, dessiner devant une œuvre d'art en facilite l'approche sensible, la mise en mémoire, au-delà des enjeux de représentation. Dessiner un paysage permet d'en comprendre l'organisation. Le dessin est aussi une manière « d'élaborer un projet<sup>9</sup> » : dessin préparatoire, mise en forme d'une idée... L'observation des esquisses, croquis, études permettent de comprendre la démarche des artistes. Enfin, dessiner est également une pratique autonome, liée à l'imaginaire. Dès l'école primaire, il est aisé de faciliter un accès à différents outils et supports, à disposition des élèves pour une exploration régulière. Il n'est cependant pas concevable de restreindre cette pratique au dessin spontané.

Du fait de la diversité de ses fonctions (représenter, imaginer, projeter), le dessin occupe une place particulière. Les projets de programmes de l'école maternelle y consacrent un paragraphe particulier. Les programmes de collège de 2008 le positionnent comme pratique artistique au sein d'autres domaines d'étude. Il est donc essentiel de s'interroger sur sa position en cycles 2 et 3. Une proposition serait de conserver une entrée particulière en cycle 2, permettant d'explorer la relation entre les arts plastiques et apprentissages de l'écriture et de la lecture. En cycle 3, dans une logique de construction avec le cycle 4, le dessin pourrait être intégré aux domaines d'études, comme une pratique particulière à investir.

## [4. Articulations avec les autres disciplines]

Les artistes contemporains explorent d'autres domaines : la performance rejoint la danse et la relation du corps à l'espace, la vidéo conjugue l'image et le son, voire la narration... L'architecture est à la rencontre des arts plastiques, de la technologie, des mathématiques... Nous avons vu que la pratique d'exploration liée aux arts plastiques gagne à être mise en relation avec le domaine de l'écriture. Pourtant ces domaines diffèrent précisément, de par la norme : l'écrit a une fonction sociale et est régit par le code de la langue.

Les programmes de 2002 invitent à ce rapprochement, entre écriture et arts plastiques, en cycle 2 : « Au moment où commencent les apprentissages systématiques de la langue écrite et où l'écriture devient une activité quotidienne, l'enseignant amène l'élève à mieux maîtriser son geste en jouant sur le trait pour explorer les multiples facettes de la création graphique ». Soucieux de développer la maîtrise du geste, nécessaire pour respecter le cadre de l'écrit, les enseignants oublient souvent cette dimension de création. Bien souvent, ce

<sup>8</sup> Bulletin officiel spécial numéro 6 du 28 août 2008 Programmes du collège Programmes de l'enseignement d'arts plastiques, page 3.

<sup>9</sup> Bulletin officiel spécial numéro 6 du 28 août 2008 Programmes du collège Programmes de l'enseignement d'arts plastiques, page 3.

rapprochement est restreint à la réalisation d'enluminures ou de lettres calligraphiées qui entraîne une pratique exempte de toute capacité d'invention. En s'appuyant sur la réflexion de Paul Klee, « écrire et dessiner sont identiques en leur fond », l'enseignant peut engager un travail explorant la diversité des traces et des supports, engager à inventer une écriture.

L'enseignement des arts visuels et plastiques s'inscrit aisément dans une pratique interdisciplinaire. Encore faut-il pour cela comprendre les différents domaines afin de ne pas en dénaturer les enjeux. Trop souvent encore, les arts plastiques sont convoqués pour leur aspect technique ou purement culturel et non pour leur capacité d'invention, de création.

« La conduite de projets menant à une réalisation concrète est l'occasion de mobiliser les savoirs et d'opérer des liens entre les disciplines. »<sup>10</sup> A l'école primaire, la polyvalence de l'enseignant et la connaissance des élèves facilitent la pédagogie de projet, rendant les élèves actifs et engagés dans leurs apprentissages. Cependant, ces pratiques restent encore trop peu développées, du fait souvent d'une méconnaissance des rapprochements possibles ou des compétences en jeu. Ce constat reste valable en collège, la difficulté, au-delà de problèmes organisationnels, restant la compréhension des différents domaines. L'enseignement d'histoire des arts, introduit dans les programmes de 2008 en tant que généralisation, affiche cette volonté de faciliter les rapprochements entre les domaines. Comme nous l'avons déjà indiqué, force est de constater que son application au sein des classes a bien souvent restreint la diversité de la pluridisciplinarité à un travail par périodes historiques, ancré dans une vision très théorique.

Nous l'avons vu, de par l'entrée liée au sensible, à la pratique, le lien avec d'autres arts est encouragé (théâtre, danse ...). Le domaine du volume permet de partager l'exploration de la matière, des matériaux avec les sciences et la technologie, notamment dans le domaine de l'architecture. On ne peut restreindre le champ des arts plastiques au dessin, toutefois, nous l'avons vu, cette entrée est souvent explorée à l'école primaire, de fait de son apparente facilité de mise en œuvre. Trop souvent, cela se traduit par l'illustration d'une poésie, dans le cahier dédié. Le rapprochement qui s'opère ici entre texte et image peut pourtant être l'objet d'une véritable exploration. En 1948, René Char proposait à ses amis peintres Miro, Matisse, Picasso... d'illustrer certains de ses poèmes. Nombreux artistes se sont intéressés à ces rapports entre textes et images, explorant d'autres voies. Kurt Schwitters utilise des morceaux de textes imprimés. Isidore Isou, fondateur du mouvement lettriste, se veut « promoteur de la lettre en tant qu'unique particule de représentation plastique ». Enfin les programmes de 2002 soulignent que le dessin peut avoir également des fonctions d'anticipation (dessins préparatoires, croquis explicatif, schéma, étude de composition, plan de fabrication, etc.), ou de mémoire. Il y a la matière à construire des liens avec les domaines scientifiques d'une part, historiques et géographiques d'autre part, dès le cycle 2.

**Quels sont les liens possibles avec les autres disciplines dans le cadre du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture ?**

De manière plus générale, les enseignements artistiques sont aisément convoqués dans des projets pluridisciplinaires. Ils développent des compétences spécifiques, transférables dans d'autres domaines, telle la capacité d'invention, la capacité de réaliser des projets, le jugement... identifiées dans le projet du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

---

<sup>10</sup> Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 8 juin 2014

## **5. Recommandations sur la forme et l'écriture des futurs programmes**

Les réponses successives ont montré l'importance de souligner les compétences spécifiques développées par les enseignements artistiques au sein de la formation générale de l'élève, en prenant appui sur la dimension d'invention développée par l'enseignement des arts plastiques. Les pistes proposées restent des propositions et doivent rester ouvertes à la réflexion.

**Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?**

### **1. Trouver un équilibre entre spécificité des domaines et articulation au sein d'une formation générale de l'élève**

L'enjeu est de faciliter la mise en œuvre de projets pluridisciplinaires, de permettre une construction plus concertée des apprentissages, sans toutefois mettre de côté des compétences essentielles, dans le respect de la loi d'orientation pour la refondation de l'école : « la formation scolaire développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine d'information et de communication ».

Il faudrait par ailleurs mettre en œuvre des projets pluridisciplinaires au cœur même de la formation des enseignants pour encourager cette nécessaire compréhension des complémentarités. Dans l'écriture des programmes, une entrée par compétences ou par problématiques communes le cas échéant permettrait d'accompagner l'interdisciplinarité. L'entrée par thématiques entraîne trop de contraintes.

Au sein des enseignements artistiques, l'écriture des programmes doit dégager clairement les compétences spécifiques, transférables dans d'autres domaines, telle la capacité d'invention, la capacité de réaliser des projets, le jugement... Du cycle 2 au cycle 4, elle devrait enrichir les trois axes dégagés (faire, éprouver, réfléchir). Les programmes de 2002 développent de nombreuses propositions, au risque de décourager devant la richesse du travail à engager, mais permettent d'en comprendre la mise en œuvre pratique. Cette observation vaut particulièrement pour la lecture qui sera faite par les professeurs des écoles polyvalents, dans le cadre de cycle 2 et du cycle 3 (en articulation avec l'enseignement en collège, porté par des professeurs d'arts plastiques). Le travail réalisé par les conseillers pédagogiques arts du premier degré est ici à souligner. Le changement de posture de l'enseignant est à accompagner, pour lui permettre de placer l'élève dans de véritables situations d'exploration.

### **2. Définir les enjeux d'une culture artistique**

Il s'agit de développer une véritable posture, une attitude artistique et culturelle ouverte, curieuse, qui permet à l'élève d'agir dans le monde dans lequel il vit. Pour ce faire, trois axes, en cohérence avec l'article 10 de la Loi de refondation de l'école et le Parcours d'Education Artistique et Culturelle :

#### **A. Positionner les deux enseignements artistiques obligatoires (arts plastiques et visuels et éducation musicale et chant choral)**

Obligatoires à l'école, ils concernent tous les enfants scolarisés et sont au cœur de l'ambition visée par le parcours : « viser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture ». Ils permettent de poser les bases d'une éducation artistique et culturelle en développant des compétences spécifiques, transférables dans d'autres domaines.

octobre 14

## **B. Préciser ce qui constitue l'apport de tous les enseignements (disciplinaires ou complémentaires)**

Il s'agit de renforcer l'approche sensible présente dans certaines disciplines (pratiques théâtrales en lien avec l'enseignement du français, pratique de la danse en lien avec le programme d'éducation physique et sportive. Mais également de dégager une réflexion les enjeux d'une culture artistique apportée par chacune des disciplines afin d'éviter une vision parfois trop théorique et transmissive.

## **C. Articuler les enseignements avec les partenaires artistiques et culturels**

Il s'agit de mettre en perspective le travail mené au sein des enseignements, cette culture artistique portée par l'école, avec celui mené avec les partenaires artistiques et culturels. S'inscrire pleinement dans la société en réalisant des projets artistiques et culturels, approfondir une discipline artistique, rencontrer les acteurs de la culture artistique. « La mise en place de démarches collaboratives entre les acteurs, tant au niveau des décideurs politiques que dans les établissements scolaires est une voie à suivre pour améliorer l'éducation artistique. [...] Au niveau des établissements scolaires, l'éducation artistique ne peut que tirer le plus grand bénéfice de l'expérience de professionnels et d'institutions spécialisées dans ce domaine pour faire de l'art non seulement une matière fascinante à apprendre mais aussi une expérience de vie réelle »<sup>11</sup>

Sophie RENAUDIN, Inspectrice d'Académie Inspectrice Pédagogique Régionale Arts plastiques

---

<sup>11</sup> Rapport de la commission européenne sur *L'éducation artistique et culturelle à l'école*, 2009

octobre 14