



Arts visuels à l'école primaire

Isabelle Poussier

► **To cite this version:**

Isabelle Poussier. Arts visuels à l'école primaire. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2007, Dialogue entre les arts, pp.79-102. hal-02391023

HAL Id: hal-02391023

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02391023>

Submitted on 3 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ARTS VISUELS ET CULTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Isabelle POUSSIER
IUFM de Grenoble

Résumé. – L'art est toujours en pleine mutation, la prétendue frontière entre les arts semble doucement s'effacer. Les artistes créent dans tous les domaines, usant de médiums très divers, passant d'un champ artistique à l'autre. « Je n'aurais jamais pensé qu'on me proposerait un jour de travailler sur une mise en scène d'opéra¹ », confie l'artiste vidéaste Pierrick Sorin, connu pour ses petits « théâtres optiques » façon hologrammes, exposés à Beaubourg en 2000², et qui vient de cosigner la mise en scène et le décor d'un opéra³. Le statut d'artiste glisse aussi peu à peu vers celui d'auteur d'objets hybrides. La révolution informatique et ses nombreuses potentialités ajoutent à ce constat et modifient encore notre regard sur l'art et la culture en perpétuel mouvement. Pour en comprendre les enjeux, une éducation artistique est nécessaire, et l'école en est chargée, mais qu'en est-il réellement de cet enseignement dans l'institution scolaire et quelles sont les conditions de possibilité d'accessibilité du plus grand nombre à la culture ?

Abstract. – *Art is ever changing and the so-called borderline that differentiates the various forms of art is fading away. Using various modes of expression, artists create in and more through all fields. "I'd never have thought that I might be asked one day to work on an opera", confesses video artist Pierrick Sorin who is famous for hologram fashion "optical theatres" exhibited at Beaubourg in 2000, and has just accepted an opera joint-production. The artist's status gradually shifts towards that of an author of hybrid productions. The internet revolution and its many potentialities contribute to this and alter our gaze on ever-changing art and culture even more. In order to understand what is at stake, we need an artistic education endorsed by school, but what is the exact outcome of such teaching in school and what are the conditions required for the masses to have access to culture ?*

1. Dépêche AFP du 16 janvier 2007, Paris, http://actualite.aol.fr/culture/pierrick-sorin-le-regard-decale-d-un-videaste-a-l-opera/144789/p-article_cat/article_titre/article_id/article.html
2. « Jour de fête », Centre Georges-Pompidou, janvier 2000.
3. Théâtre du Châtelet à Paris, *La Pietra del Paragone* de Rossini, avec le metteur en scène italien Giorgio Barberio Corsetti jusqu'au 28 janvier 2007.

*Qu'est-ce qu'un tableau ?
S'il n'était qu'un objet, il suffirait de le décrire, et tout serait dit.
Mais s'il est un événement, il faut en restituer le surgissement et tout reste à dire.*

Jacques Darrulat⁴.

L'art actuel

Observons tout d'abord les arts et les pratiques artistiques aujourd'hui. La recherche en arts plastiques et en esthétique nous aide, à travers des objets nouveaux, à réveiller la pensée et ainsi à questionner l'art en train de se faire de façon singulière et cumulable avec d'autres pensées. La prétendue frontière entre les arts, souvent maintenue par des spécialistes de chaque domaine, tend à devenir de moins en moins nette depuis quelques années. L'écriture, le son et le cinéma ont envahi les expositions d'art contemporain, le théâtre ou la danse aussi, notamment sous la forme de performances. Les sculptures se font parfois architectures et inversement ; au même moment, le *design* produit des objets visant une esthétique singulière au même titre que les œuvres, tandis que les publicités ou les clips musicaux peuvent parfois être comparés à des vidéos d'artistes. Le théâtre et le cirque eux-mêmes se renouvellent dans le sens de cette contagion entre les arts et de l'effacement des dites frontières. La qualité esthétique des créations humaines actuelles, quelle que soit leur fonction, pourrait laisser croire que l'art est partout sans qu'il se laisse fixer dans une catégorie ou une autre. « Il faut que le monde déborde de beauté et, du coup, il déborde effectivement de beauté. C'est fou ce que le monde est beau aujourd'hui⁵ », confirme Yves Michaud. Où sont alors les œuvres d'art ? Les artistes semblent créer des hybrides de toutes sortes qui jouent habilement sur l'effondrement des genres.

Nous connaissons l'histoire du Bauhaus, cet institut d'arts et de métiers fondé par Walter Gropius en 1919 à Weimar (Allemagne) et qui désigne aussi un courant artistique regroupant notamment l'architecture et le *design*, mais aussi la photographie et la danse. Ce mouvement posera les bases de la réflexion sur l'architecture moderne (Style international). L'école affirmait que l'art se devait de répondre aux besoins de la société et la distinction entre

4. *Métaphores du regard. Essai sur la formation des images en Europe depuis Giotto.* Paris ? éd. de la Lagune, 1993.

5. Y. Michaud., *L'Art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique.* Paris, coll. « Les Essais », Stock, 2003, p. 9.

beaux-arts et production artisanale était jugée caduque. Le Bauhaus soutenait que l'art et l'architecture devaient savoir s'adapter tant aux nécessités qu'à l'influence du monde industriel moderne. Un grand nombre d'artistes de toute l'Europe, dont Itten, Kandinsky, Klee ou Moholy-Nagy y enseignèrent, avant qu'elle soit fermée par les nazis en 1933.

Au début du XX^e siècle aussi, les dadaïstes se situaient déjà entre écriture, arts plastiques, musique et théâtre. Ensuite, l'objet surréaliste est venu pour régénérer l'écriture automatique qui s'épuisait. Le problème d'André Breton sera d'ailleurs de donner une existence tangible à un objet purement mental. A suivi une philosophie de la trouvaille, « un véritable mythe de la création »⁶ selon Miguel Egaña, qui permit à André Breton écrivain, d'affirmer tout de même une suprématie de la poésie sur la plastique, en opposant l'œil et la main et en pratiquant une classification des rôles.

Avec *Numéro deux* (film de 1975), Jean-Luc Godard s'ajuste entre photographie, écriture, cinéma et télévision. « Il enregistre à ce titre la fin d'une certaine conception de la représentation fondée sur la spécificité des médiums. »⁷ Didier Semin, de son côté, affirme :

« La tactique de l'emprunt, du télescopage des techniques, le choix de ces bêtes noires du formalisme que sont la performance et l'écriture, interviennent très tôt chez Christian Boltanski [...]. Cette attitude, que l'on pourrait dire post-moderne si le mot n'avait pas cette trop grande amplitude qui lui fait dire tout et son contraire, est évidemment davantage recevable aujourd'hui, les années quatre-vingts ayant substitué le paradigme au dogmatisme, et fait leur cet acquiescement à l'impureté du sens qui est la marque de Boltanski. Rien chez lui n'est univoque ou définitif, et les signes sont affectés d'une double incertitude, liée d'une part à leur foisonnement, et d'autre part à ce que Michel Thévoz appelle une secondarité originaire. »⁸

Cette secondarité sera une sorte d'affirmation de l'identité multiple des artistes contemporains, d'une manière de révolte contre les catégories.

La question n'est pas récente et les « nouvelles images » ne la modifient pas. En effet, nous nous sommes demandés si l'informatique nous amènerait à redéfinir l'art. Selon Jean-Claude Guillebaud, cette « grande bifurcation va bien au-delà d'un séisme comparable à celui des Lumières, d'un basculement

6. M. Egaña, « Trouvaille/travail, art poétique versus art plastique », in *Recherches poétiques* n° 7, Paris, ae2cg, 1998, p. 110.

7. *Artpress*, numéro spécial, « Oublier l'exposition », n° 21 « Exposition immatérielle, notes pour une histoire », Paris, 2000, p. 73.

8. D. Semin, *Boltanski*, Paris, *Artpress* éditions, 1988, p. 32.

analogue à la Renaissance européenne...⁹ » Parmi toutes les révolutions de la société contemporaine liées au NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication), l'art numérique conduit-il donc à une redéfinition de l'art ? Oui et non bien sûr : oui, pour tous les nostalgiques qui ont de l'art des représentations figées et des certitudes quant aux modèles, mais en réalité non, car la recherche en sciences de l'art n'a jamais estimé qu'une quelconque définition de l'art puisse être donnée définitivement, chaque œuvre d'art venant au cours de l'histoire modifier, enrichir, infléchir nos tentatives pour circonscrire cet objet qui nous échappe à chaque instant. Maurice Benayoun¹⁰ nous montre que les potentialités du médium numérique sont infinies, que le questionnement sur les nouvelles formes de communication, d'être au monde, doit exister, que les artistes sont des garde-fous : n'est pas toujours fou celui qu'on croit ! Mais bien sûr, Michel Onfray nous met en garde :

« L'apparition sur le marché d'appareils photo et de caméras numériques, la possibilité de montages informatisés, la simplification des opérations techniques – prise de vue, obtention de positifs, découpages, montages, diffusion, mise en scène sur le Net – transforment tout un chacun en metteur en scène potentiel de sa pauvreté [sténographiant sa propre indigence], chacun devient ce héros pixelisé dont Andy Warhol annonçait l'avènement : roi ou reine d'un jour pour une poignée de minutes sur l'écran... »¹¹

À méditer donc.

La curiosité et le questionnement sur les nouvelles formes d'art, de communication, de création, doivent exister, le sens critique aussi. Par leurs recherches et œuvres polymorphes, les artistes d'aujourd'hui nous préservent de la sclérose et de la nostalgie d'un art prétendument perdu. Reste donc que l'art ne se laisse pas définir facilement. Nombre de philosophes s'y sont essayés qui semblent aujourd'hui dépassés. Walter Benjamin nous donne des pistes utilisables¹² et d'autres le tentent encore : Yves Michaud avec *L'Art à l'état gazeux*¹³ ou Michel Onfray avec *Archéologie du présent*¹⁴, pour ne citer qu'eux, nous donnent des indices précieux pour notre réflexion qui demanderait un débat à part entière.

9. J.-Cl. Guillebaud, *Le Principe d'humanité*, Paris, Seuil, coll. « Points », p. 37.

10. <http://www.moben.net/indexF.html>.

11. M. Onfray, *Archéologie du présent. Manifeste pour une esthétique cynique*. Paris : coll. Adam Biro, Grasset, 2003, p. 40.

12. *Sur l'art et la photographie* (1972), nouv. trad. C. Jouanlanne, Paris, Carré, 1997, coll. « Arts & esthétique ».

13. *Op. cit.*

14. *Op. cit.*

L'art du XXI^e siècle sera sans doute un objet métis, hybride, virtuel, « gazeux »¹⁵, cynique, collectif, capillaire selon Paul Ardenne qui définit l'art contextuel comme « une mise en valeur de la réalité brute, la matérialisation d'une intention d'artiste dans un contexte particulier »¹⁶, ou art « contactuel » selon Richard Conte comme « art qui s'accomplit par la coalition des talents d'autrui, non pour les diriger, mais pour les fédérer dans une œuvre à plusieurs »¹⁷ dont lui revient, en tant qu'artiste, l'initiative.

« Ni la matière, ni l'espace, ni le temps ne sont, depuis vingt ans, ce qu'ils étaient depuis toujours. Il faut s'attendre que de si grandes nouveautés transforment toute la technique des arts, agissent par là sur l'intention elle-même, allant peut-être jusqu'à modifier merveilleusement la notion même de l'art »¹⁸, disait déjà Paul Valéry au milieu du siècle dernier.

Il s'agit bien d'accueillir la surprise, le différent, le divergeant, le critique, le présent et le futur. Il s'agit aussi de nous construire un regard sur les nouvelles œuvres d'art, de tenter une réflexion critique qui, sans s'enfermer dans des définitions ou des jugements, nous offre l'ouverture nécessaire pour être engagés dans notre époque, pour être au monde sans regret.

Demain, il nous faudra certainement réviser le statut de l'artiste, inventer de nouveaux modes pour exposer, promouvoir et aussi conserver l'art, pour enseigner enfin cet objet mouvant, ce sens critique nécessaire.

Depuis Marcel Duchamp, le spectateur questionne sa place entre regard incrédule et œuvre d'art. L'œuvre se trouve très certainement dans cette tension entre ce qui est perçu et ce qui est réfléchi. L'art serait encore un autre « possible », un des possibles, prenant la définition du possible que nous livre Guillaume Pigeard de Gurbert : « Qu'est-ce que le possible ? Quelque chose qui n'est pas encore, mais qui peut être. Un être en suspens, un non-être en

15. Au sens de Y. Michaud., in *L'Art à l'état gazeux*, op. cit. : « Mais ce triomphe de l'esthétique s'accomplit dans un monde vide d'œuvres d'art, au sens de ces objets rares qu'on accrochait naguère dans les musées et qu'on venait contempler religieusement. Ce qui remplace l'œuvre ? "des installations", "des performances" – des expériences esthétiques où il ne reste qu'un gaz, un éther, une buée artistique » (4^e de couverture.)

16. P. Ardenne, *Un art contextuel*. Paris : Flammarion, 2004, coll. « Champs »

17. « L'art 21 », conférence à la 9^{ème} UCOA (Université de la communication de l'océan Indien), Réunion, 2005.

18. P. Valéry, *La Conquête de l'ubiquité*, (1928), in *Œuvres*, tome II, *Pièces sur l'art*, Nrf, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1960, 1726 pages, p. 1283.

passe d'être. Bref, un compromis entre l'être et le non-être »¹⁹, non-être encore, faudrait-il ajouter. À tous ceux que l'art intéresse de rester curieux, l'esprit en éveil et accueillant pour la nouveauté.

France-Culture, associée à la chaîne de télévision Arte, a organisé le 1^{er} décembre 2006 un colloque qui s'intitulait « La culture est-elle encore un enjeu politique ? » Au-delà des questionnements sur les politiques culturelles actuelles et autour des questions à se poser avant que ne commence le débat présidentiel de 2007, nous avons pu assister à des échanges sur la définition du concept de culture aujourd'hui. En présence de nouveaux champs culturels, la culture semblerait se trouver « à un tournant de son histoire, entourée d'un certain flou par les grands bouleversements de notre époque, tiraillée par des paradoxes apparemment inconciliables, peut-être parfois trop fermée sur elle-même »²⁰. Ce qui semble plus inquiétant encore, ce sont les difficultés persistantes de sa diffusion au plus grand nombre, qui mettent en cause les politiques culturelles, mais pas seulement. Il nous semble qu'en amont, l'école a un rôle majeur à jouer dans l'accès à la culture du plus grand nombre.

Qu'en est-il alors du statut de l'art à l'école ?

Ne nous voilons pas la face, le bilan est attristant, l'art est malheureusement et curieusement bien peu présent à l'école, dans les dispositifs pédagogiques comme dans les références offertes au regard des élèves, nous parlons ici des œuvres visuelles, en espérant que la littérature, la danse ou la musique y tiennent un peu plus de place.

Malheureusement, car, dans un monde saturé d'images, la culture visuelle est incontestablement nécessaire à la construction harmonieuse de la personne et à son ouverture à l'autre, et aussi, reprenant à notre compte les propos de Jack Lang, parce que la culture commune a la capacité de réduire les inégalités sociales, ce que doit viser l'école de la République. En effet, on nous oppose souvent des arguments tels que : un enfant peut être membre

19. G. Pigéard de Gurbert, *Le Mouchoir de Desdémone. Essai sur l'objet du possible*, Paris, Actes Sud, 2001, coll. « Un endroit où aller » p. 23.

20. Jérôme Clément, président d'Arte & David Kessler, directeur de France Culture, éditorial :

http://www.radiofrance.fr/chaines/france-culture2/dossiers/2006/colloque_culture/index.php?pid=200000041&pg=pid.

d'une association sportive, il peut jouer d'un instrument dans une école de musique ou au Conservatoire, il peut exprimer ses talents de plasticien dans un atelier proposant des activités de dessin, de peinture et de sculpture ; quant à la culture, il lui suffirait de se rendre avec ses parents au musée, tout ceci se faisant hors temps scolaire et constituant une économie importante sur le budget de l'Éducation. C'est bien mal connaître la différence entre loisirs et enseignement, et laisser de côté l'immense majorité des familles n'ayant pas de budget-loisirs ciblé « culture » au sens artistique où nous l'entendons ici²¹. Ce point de vue nous paraît injuste pour deux raisons : il méprise les recherches universitaires et les enseignements artistiques et culturels, ainsi que sportifs d'ailleurs, et il n'est résolument pas démocratique. De plus, les représentations sur l'art sont communément plus que fantaisistes : on ne « discute » pas sur la culture, car elle est perçue au mieux comme un objet de loisir et un passe-temps utile pour divertir le plus grand nombre, au pire comme une lubie d'intellectuels portés sur les arts.

La culture artistique doit avoir sa place, indéniablement, dans le « socle commun des connaissances » et cela au titre de la « culture humaniste », mais aussi à celui de la construction d'un regard critique et éclairé sur le monde par la « maîtrise de la langue française » à travers l'analyse d'œuvres qui pourra être réalisée par les élèves.

L'art est curieusement absent, car les programmes consacrent des plages horaires assez importantes à l'éducation artistique (trois heures par semaine à l'école primaire dans ceux de 2002, *idem* dans ceux de 2007). Ils sont complétés d'un *Document d'application* qui les éclaire et contient une « Liste d'œuvres de référence pour une première culture artistique », dans laquelle les œuvres sont situées historiquement et appartiennent à des registres techniques, thématiques et artistiques différents. Ces œuvres pourront être abordées en relation avec la pratique, en arts visuels, en histoire ou en littérature²² :

« Ces références ne doivent pas seulement apparaître comme des illustrations ponctuelles à des thèmes abordés. Elles représentent des objets complexes de connaissance qui initient à la pluralité de points de vue et d'approches et nécessitent des moments autonomes d'observation et d'analyse. Elles permettent de poser les bases d'une culture commune sur laquelle vient prendre appui la culture

21. Au sens socio-économique du terme, toute la population a évidemment un budget-loisirs incluant des dépenses « culturelles », ne serait-ce que pour se payer la télévision (on connaît la forte pénétration du satellite dans les couches « populaires ») ou un billet pour assister à un match de football.

22. Accompagnements de programmes et liste nationale d'œuvres :

<http://www.eduscol.education.fr>.

de l'élève », ajoute le texte.

Une autre liste, établie au sein de chaque Académie, peut faciliter la connaissance et l'exploitation des ressources de proximité ainsi que l'initiation de partenariats culturels.

Le sociologue Bernard Lahire confirme :

« Les matières artistiques sont situées au bas de la hiérarchie scolaire, devant l'éducation physique et sportive, mais loin derrière le français, les mathématiques, etc. Tout se passe comme si l'institution scolaire faisait l'hypothèse selon laquelle le fait d'être bien éduqué dans les autres domaines : littérature, sciences... conduisait naturellement vers d'autres formes de la culture : théâtre, peinture, musique... [Or] en fait, il faut une formation spécifique pour aller vers des pratiques et des formes de consommation culturelles. L'école ne l'offrant pas assez, si la famille n'y pourvoit pas, la rencontre ne se fait pas. »²³

Pourtant, l'étude de Chi-Lan Do, Régine Gentil, Patricia Poncet et Catherine Régnier²⁴, montre le grand intérêt pédagogique des ateliers de pratiques artistiques et des classes à PAC (projet artistique et culturel²⁵). L'approche de l'art permet un contact différent avec les élèves qui sont capables de se dépasser et de montrer des qualités nouvelles, de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans des activités différentes. Les élèves s'impliquent avec enthousiasme dans un spectacle, une exposition, ils mènent des recherches documentaires, autonomes et volontaires, et acquièrent des connaissances, une ouverture sur le monde, avec un accroissement constaté de la motivation. Cette stimulation bénéfique favorise leur épanouissement, leur expression et leur implication dans le travail. Les dispositifs peuvent même constituer une aide pour les élèves en difficulté.

Pourquoi cette absence des œuvres d'art persiste-elle à l'école primaire, sauf exception ?

La pression des politiques, des parents et, par suite, des enseignants eux-mêmes, est concentrée sur le tandem « français-maths ». Nous pouvons toute-

23. *Libération* du 14 février 2006 : « La responsabilité écrasante de l'école dans l'expérience artistique. »

24. Dossier 174 de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) : « Le fonctionnement des dispositifs de l'action artistique et culturelle. »

25. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 24 du 14 juin 2001 :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101242C.htm>.

fois avancer quelques hypothèses qui pourraient expliquer la pénurie quasi généralisée d'œuvres :

- La culture artistique lacunaire des enseignants de l'école primaire. Ils n'ont pas reçu eux-mêmes cet enseignement ou se trouvent sans autre formation qu'un peu de « dessin » dans la jeunesse, avec des représentations aujourd'hui étonnées : « Il y a longtemps et je n'étais pas doué », comme si le don avait quelque chose à voir avec l'enseignement !

- Le manque de formation continue dans les domaines artistiques est flagrant, le tandem « français-maths » est ici de retour.

- On observe aussi une sorte d'impossibilité à se représenter ce que peut être l'enseignement du sensible, tant il semble toujours ancré dans la subjectivité qui, par définition, est individuelle et singulière.

- Cela génère une sorte d'inertie liée à des méfiances et des craintes vis-à-vis de la nouveauté de la discipline elle-même : devenue « arts plastiques » (lors du colloque d'Amiens sur l'éducation en 1968) après le « dessin », et devant l'évolution des pratiques artistiques et pédagogiques en « arts visuels » aujourd'hui.

- Une peur enfin, peut-être : celle de la perte de maîtrise des productions singulières demandées aux élèves, remettant en cause sans cesse les attentes du maître qui « doit » alors pouvoir « rebondir », peur vis-à-vis d'une perte de son pouvoir, de sa maîtrise des savoirs et des productions.

Ceux qui ont compris les enjeux et les nombreux intérêts de ces disciplines artistiques et culturelles pour leurs élèves, ont fait l'effort de pallier leur manque de formation et de culture pour les inclure en bonne place dans leurs enseignements. Des œuvres ou des artistes moins connus peuvent demander de lourds temps de recherche. On ne peut pas se contenter de présenter simplement une reproduction de l'œuvre, il est souhaitable de connaître un peu l'artiste, sa démarche, de pouvoir raconter et faire inventer des histoires autour de l'œuvre. Cette recherche documentaire peut être considérée comme un temps d'autoformation pour les enseignants qui vont ainsi étoffer leur propre culture artistique.

Comment enseigner l'art ?

D'un point de vue pratique, donner accès à la culture artistique par l'enseignement des arts plastiques ou des arts visuels (à l'école primaire), demande donc au professeur un important travail de documentation et de recherche. Il est ici important de noter que, malgré ce passage des « arts plastiques » aux « arts visuels » (expliqué par l'intégration des nouvelles technologies), le terme qui perdure est bien « arts », terme que justifient les pratiques et qui reste le but principal de nos enseignements, nous le verrons.

L'obligation institutionnelle est claire quant à la culture à l'école primaire. Les instructions officielles (IO) de 2002 et de 2007 le précisent dans les programmes d'arts visuels, il est bien question de comprendre que « la constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art introduites sous différentes formes ». Sous-entendu : les élèves auront d'abord produit un travail, une recherche plastique en relation avec la problématique choisie dans des œuvres, puis les résultats, les « réponses » des élèves, seront mises en parallèle avec ces œuvres d'artistes, ceci dans le but de sensibiliser par la proximité des approches, de dégager des notions et un vocabulaire spécifique, indispensable à la lecture de ces œuvres, et c'est bien dans cette phase de verbalisation que se situe le moment de l'acquisition de savoirs.

Cette manière de faire éprouver dans l'action les questions artistiques aux élèves, en amont de leur rencontre avec les œuvres, a fait ses preuves. Elle a plusieurs fonctions principales :

- stimuler la créativité d'abord ;
- mettre l'élève devant une question comparable à celle que l'artiste se pose ;
- amorcer ainsi une proximité plus grande avec les œuvres, une compréhension liée à l'action ;
- éviter, bien sûr, toute modélisation, toute copie d'œuvre souvent singée par l'intitulé « À la manière de... » (nous y reviendrons) ;
- et, enfin, comprendre l'écart entre production d'élève et œuvre d'art, comprendre la valeur de son travail, s'évaluer.

Les IO confirment plus loin : « Les œuvres et les artistes proposés viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue. »

De plus :

« Ces rencontres s'appuient sur le plaisir de la découverte de l'enfant, visent à nourrir sa curiosité et son regard, à développer son intérêt. Les repères culturels permettent d'aborder l'œuvre dans son contexte, apportent des connais-

sances sur l'œuvre, l'artiste et sa démarche [...]. Ces œuvres ménagent l'ouverture à la diversité des expressions artistiques, des techniques, des formes, et aux cultures du monde [...]. Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables.

Il est donc recommandé des rencontres avec les œuvres, indispensables à la diffusion démocratique de la culture, dans laquelle l'élève est conduit à découvrir des réalisations relevant du patrimoine comme des expressions contemporaines, et une approche culturelle articulée aux démarches de réalisations et centrée sur la rencontre avec des œuvres et des artistes, en contact direct (interventions, visites de musées ou d'expositions, etc.) ou par l'exploitation de documentations (documents vidéo, reproductions photographiques, textes...) »

Tout semble dit, mais il y a plus, dans un monde saturé d'images de toutes sortes, que les élèves ont bien du mal à différencier, à analyser, à comprendre, à éprouver émotionnellement : il nous apparaît plus qu'urgent de donner aux enfants des outils pour une lecture éclairée, et de ménager des moments de réactions, de lecture critique et surtout sensible, car les images résonnent en chacun différemment.

Il doit trouver dans l'univers qui lui est offert des repères évocateurs (susceptibles de créer des émotions) et des supports culturels qui stimulent sa propre expression. En miroir donc, sa créativité et son imaginaire vont se trouver nourris de ces apports culturels.

Les documents d'application des nouveaux programmes du primaire vont dans ce sens. La liste d'œuvres de référence citée plus haut, publiée par le Ministère et proposée aux enseignants du primaire, est complétée au collège par des œuvres de référence intégrées aux accompagnements des programmes²⁶. L'ensemble constitue le fondement de cette culture commune minimum souhaitée, sans être exhaustif d'ailleurs, car s'ajoutent d'autres références selon la culture spécifique de chaque enseignant en fonction de son parcours. La compréhension des réalités artistiques et culturelles est surtout visée, les enjeux de la modernité aussi. Les œuvres sont présentées et situées par rapport à une époque, un auteur, par rapport aussi à d'autres formes d'expression littéraire ou musicale, en rapport donc avec les autres références culturelles du répertoire, ce qui engage les enseignants à un travail transdisciplinaire sur la question de la culture, nous le verrons plus loin. Ces moments de découverte donnent l'occasion, parfois unique, aux élèves d'une rencontre forte avec l'œuvre d'art. Ceci sans oublier la mise en garde de Chantal

26. <http://www.educnet.education.fr/arts/texte.htm>.

Coyaud : « Vouloir "faire descendre la culture sur les masses populaires", c'est oublier d'interroger la place de l'élève, sa parole, ses affects, ses références. »²⁷ En effet, est primordiale la prise en compte de la culture acquise par l'élève,

« dont ce qui suit serait un *melting-pot* ; tout ce qu'il a déjà appris à l'école, certes, mais aussi : culture *lieuban*, culture du clan, culture des marques, des centres commerciaux, du consommable ; la langue, la culture identitaire, celle de son pays d'origine, mais aussi celle de ceux qui ont en commun de venir d'un "ailleurs" ; la culture des médias, des images, de la mode, de l'informatique, du numérique, le magique de la machine et de l'instantané ; celle des stéréotypes et des clichés, la culture des Modèles (mangas, tags, *top models*, couchers de soleil, publicités, automobiles...) et de celui qui parle dans le téléviseur... et Dieu sait que le monde est modélisé ! », confirme Chantal Coyaud.

Il est souhaitable de réfléchir à la manière d'articuler ces formes de culture avec les savoirs à acquérir en luttant progressivement et efficacement contre les stéréotypes culturels.

Quelle serait donc la place idéale de la référence artistique à l'école ?

Une omniprésence sans doute. « À tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références) » : cette phrase introduit les programmes du collège et souligne la relation permanente aux références artistiques dans l'enseignement des arts plastiques ou visuels. Alain Diot a réfléchi au « comment » :

« Nous proposons la mise en œuvre d'une pratique artistique comme formation, centrée sur l'élève lui-même et visant à développer les compétences nécessaires au recul critique sur le culturel, plutôt qu'à en faire un "singe cultivé" » [petite attaque contre la « gesticulation publicitaire de la culture » qui peut être dangereuse !]²⁸

Les arts plastiques se fondent bien sur la pratique artistique d'élèves placés en situation de recherche créative sur des questions révélées par les œu-

27. Ouvrage collectif sous la direction de A. Diot, A. Fabre, C. Guénard, *Arts plastiques... Quelles sont vos références ?*, CRDP de Créteil, 2004, p. 41.42.

28. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=440.

vres d'art (situations-problèmes construites par les enseignants et visant la compréhension d'un point précis du champ artistique) et de les mettre en relation avec les œuvres. Daniel Brohon affirme :

« Plus fructueuse est l'attitude qui met la référence "en relation avec", c'est-à-dire avec notre expérience, notre pensée, avec d'autres références. De la sorte, on ne focalise pas sur la référence comme objet mais comme processus d'ouverture, la référence ouvrant sans fin sur ce qui n'est pas elle. [...] C'est ainsi que l'on pourra développer une pensée et une pratique libres, ouvertes, irrésolues, une pensée comme pratique et comme flux... »²⁹

Dans les classes, on observe que les élèves « font » des choses, que ces pratiques se rééditent année après année, se modifient dans le sens du « faire faire », mais que tout fonctionne comme si l'enjeu, le « pourquoi on fait faire cela aux élèves », comme si l'objectif culturel avait été perdu en route.

On colle des papiers de toutes sortes, des fragments d'images, certes, mais sans plus savoir que c'est parce que le collage est un pan important de l'art du XX^e siècle, que le photomontage est une pratique d'artiste (de Dada au pop art en passant par Picasso ou Braque, entre autres). *Idem* pour les travaux d'« empreintes », les questionnements sur la couleur, l'assemblage, etc...

Le constat reste affligeant, dit encore Alain Diot, qui affirme et je confirme, que

« trop souvent les élèves sont embarqués dans une entreprise de conformation fondée sur une idéologie de l'art et de la pédagogie en contradiction avec ce qu'on pourrait espérer : recettes décoratives articulées au calendrier des fêtes, projets pédagogiques improbables, apprentissage de "pseudo-techniques", activités occupationnelles (qui donnent raison à nos détracteurs), références artistiques inexistantes ou mal digérées, fabrication d'objet « pré-vus »... La liste serait trop longue et fatigante, c'est une suite indigente de propositions non pertinentes, de transpositions didactiques le plus souvent erronées. »³⁰

Parfois même, on tente maladroitement de recopier une œuvre simple, on fait un « à la manière de... », ce qui n'a aucun sens vis-à-vis de la compréhension de celle-ci. Le document d'application des programmes condamne aussi cette pratique ainsi que l'apprentissage de techniques pour elles-mêmes. Cela n'a rien à voir avec ce que les artistes réalisent par la citation où

« ils empruntent plus qu'ils ne citent intégralement, telle une phrase entre guillemets, au sens d'une reproduction à l'identique, comme Jasper Johns le

29. *Arts plastiques... Quelles sont vos références ?*, op. cit., p. 49.

30. Alain Diot, « Les arts plastiques à la maternelle : standardisation ou formation ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 371, 1999. Alain Diot est maître de conférences en arts plastiques à l'IUFM de Créteil.

fait en intégrant dans ses œuvres la reproduction de *La Joconde* de Léonard de Vinci »³¹ dit Martine Terville-Colboc. « Les œuvres de référence sont prétextes à des interprétations personnelles et si l'œuvre source peut être immédiatement identifiable, elle conduit aussi à de forts déplacements, comme David empruntant la posture du Christ de la *Pietà* de Michel-Ange dans *La Mort de Marat*. »³²

On fait, mais on n'apprend ni ne comprend plus pourquoi. Il est urgent que les œuvres d'art reprennent la place centrale qui est la leur dans nos enseignements.

Les cours doivent prendre la forme de situations-problèmes qui conduisent à des productions divergentes et à une relation questionnante au champ disciplinaire, aux œuvres, à la culture passée et présente.

De plus, il est question d'« apprendre au creux de l'œuvre »³³ dit joliment Philippe Sabourdin dans une réflexion qui tente de « situer les points de rencontre entre l'institution scolaire et celle du musée face à l'objet artistique et aussi face à la transmission des savoirs artistiques »³⁴. En effet, la reproduction de l'œuvre n'est pas l'œuvre elle-même et, pour qu'une culture se construise réellement dans l'esprit des enfants, il est indispensable qu'ils rencontrent les œuvres réelles. Le musée semble le lieu privilégié de l'accueil pour ménager cette délicate confrontation avec ce qui est de nature à troubler et qui pourrait être source de rejet. C'est le lieu où s'acquiert un certain type de savoir, un comportement qui résulte d'une surprise, puis d'une imprégnation, et non d'une construction au sens didactique. Les musées rénovés, accueillants, se sont dotés de services éducatifs actifs en direction des scolaires, afin d'aider les enseignants à choisir, à préparer et à réaliser les visites. Il convient donc de multiplier les occasions de rencontre avec les œuvres au bénéfice de la culture commune ; c'est un projet inscrit au cœur de l'enseignement des arts plastiques et des arts visuels. Enfin, au-delà des savoirs partagés, cette expérience s'éprouve individuellement dans le sensible, se vit et nourrit l'imaginaire de l'enfant.

31. M. Terville-Colboc, http://www.reunion.iufm.fr/dep/ap/docs_biblio/place_ref.pdf.

32. *Idem*.

33. Ph. Sabourdin (inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional en arts plastiques), intervention au colloque « Place, rôle et apport du musée d'arts dans les enseignements artistiques », jeudi 27 avril 2006, Journées professionnelles du Louvre (« Apprendre dans les musées d'art ? »).

34. *Idem*.

L'expérience transdisciplinaire au service de la culture générale

« L'École est un lieu d'enseignement où un certain nombre de disciplines se partagent des contenus artistiques et plus particulièrement ceux qui relèvent des arts plastiques. Les manuels scolaires regorgent d'illustrations qui puisent abondamment dans le patrimoine des beaux-arts. Cette inclination témoigne de la vocation des disciplines à situer leur objet scolaire au plan culturel, dimension dont les œuvres d'art sont, en quelque sorte, les représentants qualifiés »³⁵, affirme encore Philippe Sabourdin.

Il donne un exemple de la multiplicité des regards possibles sur une œuvre qui concourent à la construction des savoirs culturels : le même tableau de Picasso pourra être montré par un professeur d'espagnol pour servir de symbole de la culture ibérique, par un professeur d'anglais pour en référer à un épisode de la vie d'Hemingway, par un professeur de sciences économiques et sociales ou d'histoire comme un document sociologique illustrant les ressentiments de l'humanité devant les malheurs de la guerre, par un professeur de français comme une image à mettre en résonance avec un écrit de Malraux, bien sûr par un professeur d'arts plastiques, etc. « L'œuvre se prête sans doute à tous ces échos qui sont constitutifs d'une culture "générale", elle se prête à toutes ces entrées interprétatives qui n'épuisent jamais son sens »³⁶, conclut-il, d'où l'intérêt de créer ces ponts entre les disciplines.

De plus, l'effacement des frontières entre les arts nous amène à entreprendre le plus souvent possible des expériences transdisciplinaires, comme rechercher la place du corps dans la création en convoquant les arts visuels, la musique et la danse et leurs références spécifiques, ou encore réfléchir à la question du territoire et du « *in situ* » avec le *Land art* notamment, mais aussi du point de vue géographique, écologique ou même physique. Les liens entre créations littéraires, poétiques et créations plastiques permettront d'aborder un grand nombre d'œuvres complémentaires : informatique et création, sciences et art... La liste des possibilités est encore longue.

Conclusion

Bien malin celui-ci qui pourrait prévoir ce que seront les œuvres de demain, mais dans le mouvement incessant de la création, à l'image de celui du

35. *Ibid.*

36. *Ibid.*

monde, c'est la nostalgie d'un art prétendument perdu qui empêche d'accueillir le présent et peut priver le spectateur de son regard critique. L'histoire des œuvres et l'esthétique nous aident à mieux comprendre le présent et nous projette doucement vers le futur, il est indispensable que cette dynamique soit transmise à nos élèves par tous les moyens que l'école et les musées mettent à notre disposition, à leurs enseignants aussi. Mais on peut encore se demander comment les nouvelles technologies vont modifier le rapport de l'individu et de l'élève à la culture, d'autant que les médias ne se font plus vraiment le relais de celle-ci. Autre vaste question ! Je reprendrai la remarque de Jérôme Clément :

« Nous restons convaincus d'une chose : la culture est indispensable et il faut lui redonner toute sa place et tout son sens. Elle répond en effet aux grands défis qui se posent aujourd'hui à nous : la coexistence de groupes multiculturels, la recherche de lien social, la laïcité »³⁷.

Bibliographie complémentaire

- BORDEAUX Marie-Christine (2004), « L'éducation artistique et culturelle », *in Institutions et vie culturelles*, sous la direction de Guy Saez, La Documentation française.
- CARASSO Jean Gabriel (2005), *Nos enfants ont-ils le droit à l'art et la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, L'Attribut.
- DIOT Alain (coordonné par) (1999), « Le monde de l'art à l'école », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 371.
- FOUACHE Danièle, GESCHIR Nathalie, KAHANE Martine (2001), *La Culture contre l'échec scolaire*, CNDP / Opéra national de Paris, collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation » (université d'été organisée par l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles et Créteil).
- LISMONDE Pascale (2002), *Les Arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, CNDP / Gallimard, collection « Folio ».

Webographie

- ANRAT (Association nationale de recherche et d'action théâtrale : <http://www.anrat.asso.fr> (L'ANRAT est une association rassemblant plus de

37. Jérôme Clément, président d'Arte, au colloque « La culture est-elle encore un enjeu politique ? » le 1er décembre 2006.

600 adhérents, enseignants et artistes intervenants en milieu scolaire. En 2004, ils lancent une pétition et un appel pour la présence régulière des arts et des artistes à l'école).

- Association des Maires de France (AMF) : <http://www.amf.asso.fr>.
- Educart : <http://www.educart.culture.gouv.fr/>.
- HCEAC (Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle), discours et dossier de presse de son installation :
<http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/communiq/donnedieu/hceduc.html>.
- INRP (Institut national de recherche pédagogique), veille scientifique et technologique : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/fevrier2006.htm>.
- MARLAND-MILITELLO Muriel (2005), « La politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques », rapport d'information, Assemblée nationale, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, 29 juin :
<http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2424.asp>.
- Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001 précisant les modalités de mise en œuvre des classes à projet artistique et culturel, en partenariat, notamment, avec les directions régionales pour l'action culturelle (DRAC) :
http://www.eduscol.education.fr/D0061/BO_2001-104.htm.

Annexe

RAPPORT D'ACTIVITÉ DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE 2006 (résumé³⁸ et commenté)

Nous le savions, l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le seul domaine des enseignements artistiques proprement dits qui sont, à l'école, de la responsabilité principale de l'Éducation nationale. Elle s'étend aujourd'hui à l'ensemble des domaines des arts, de la langue et de la culture. La mise en place du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, chargé d'analyse et de conseil, a pour but de créer des liens entre les différents partenaires de cette éducation (deux ministères – Éducation et Culture – et leurs services déconcentrés, mais aussi les ministères partenaires, les collectivités territoriales, le milieu associatif et la société « civile » dans toutes ses composantes).

Après une première année d'existence, le Haut conseil présente aujourd'hui (rapport remis le 28 mars 2007) le résultat de son travail de collaboration, d'analyse et de réflexion avec des propositions d'action en direction d'une meilleure formation artistique et culturelle pour tous les élèves associant notamment épanouissement personnel et rencontres avec les artistes créateurs. L'ajout du terme « culturel » a été débattu. Il vise à faire valoir la dimension transdisciplinaire du processus. L'« éducation artistique et culturelle » n'est donc pas une discipline. C'est une approche qui propose de renforcer le rôle des disciplines artistiques, mais aussi de favoriser leur contact avec d'autres enseignements dans le cadre d'un enseignement général soucieux de continuité et de chronologie.

Comme l'indiquent les deux ministères de tutelle dans leur cahier des charges, il s'agit

« de mobiliser, autour d'objectifs partagés et de démarches concertées, l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la culture, pour mettre en place une vraie politique d'éducation aux images diffusées par l'ensemble des écrans, de s'interroger sur les voies et moyens susceptibles de donner, dès l'enfance, une ouverture sur la richesse que constitue la maîtrise de la diversité linguistique et culturelle, mais également de contribuer à l'émergence d'une identité culturelle européenne ouverte sur les cultures du monde, de donner une véritable culture humaniste permettant, dans les conditions réelles

38. <http://www.education.gouv.fr/pid146-cid4874/rapport-annuel-haut-conseil-pour-education-artistique-culturelle.html>.

du XXI^e siècle, de former des esprits critiques et ouverts à la diversité des arts et de la culture. Selon le souhait, déjà, d'André Malraux, il s'agira toujours d'expliquer les œuvres et en même temps de rendre les enfants sensibles à ce qui fait leur valeur ».

L'éducation artistique et culturelle s'inscrit, en milieu scolaire, dans un contexte marqué par la diversité des champs reconnus dans le monde des arts et de la culture, la diversité des démarches pédagogiques (enseignements artistiques, dispositifs d'action culturelle et approches croisées), la diversité des jeunes publics qui suppose des actions renforcées dans les zones socialement défavorisées ou géographiquement isolées, la diversité des partenariats dans lesquels les structures artistiques et culturelles et les collectivités territoriales ont une implication de plus en plus forte. Un contexte nouveau aussi, attire l'attention : l'importance croissante des nouveaux modes de transmission de la culture (DVD, Internet...) avec l'impérieuse nécessité pour nos institutions de les y préparer par une formation à l'esprit critique dans l'usage des nouveaux médias et la diversité culturelle telle qu'elle est définie dans l'avant-projet de traité international en cours d'élaboration sous les auspices de l'UNESCO, qui fait désormais partie des engagements européens et internationaux de la France.

Dans ce rapport, nous trouvons la synthèse des débats tenus lors des dix séances plénières, le « rapport d'impact » détaillant les avancées concrètes obtenues par le Haut Conseil sur les questions placées au centre de l'actualité de l'éducation artistique et culturelle – en particulier la rédaction du « socle de connaissances et de compétences » et la réforme des IUFM – la liste de douze propositions concrètes et enfin, en annexes, l'ensemble des débats et plusieurs contributions du Haut Conseil.

En conclusion, les travaux de la première année d'activité du Haut Conseil ont tenté de clarifier les enjeux de débats advenus durant l'année écoulée. Ces débats concernaient :

- la question fondamentale de la terminologie ;
- le champ d'extension de l'éducation artistique et culturelle et, par conséquent, le domaine d'action du Haut Conseil ;
- les modèles éducatifs sous-jacents à l'idée d'éducation artistique et culturelle : les objectifs et les méthodes que l'on peut lui assigner.

Le cadre méthodologique des débats a été :

- le pragmatisme dans l'approche des problèmes étudiés à la lumière, soit de l'actualité, soit d'un thème particulier ;

- la pluralité de dialogues avec la volonté d'interroger les différents niveaux de perception et de travail de l'éducation artistique et culturelle, allant de l'individu à la collectivité ;
- le refus d'un positionnement dogmatique qui aurait pu faire du Haut Conseil soit le relais des débats purement administratifs, soit une tribune d'opinion de la société civile ;
- une volonté d'expertise et d'étude approfondie sur un ensemble non limité de questions regardant l'éducation artistique et culturelle, et privilégiant une approche globale et complexe des problématiques ;
- le principe de l'empathie pour comprendre les approches et les difficultés des intervenants a souvent été privilégié afin que le Haut Conseil n'apparaisse pas comme un censeur mais bien comme un lieu de dialogue constructif et d'évaluation partagée, susceptible de contribuer utilement à l'élaboration des politiques futures ;
- une volonté de réagir sur les enjeux immédiats, notamment pointés par les intervenants, afin d'inspirer l'action du gouvernement ;
- la prise en compte du temps long des politiques publiques : le Haut Conseil a pris la mesure de la capacité qui lui a été donnée de travailler dans la durée afin d'enclencher une dynamique vertueuse et pérenne lui permettant d'évaluer le sort réservé à ses propositions.

Les dispositifs existent, les convictions s'affermissent et l'administration n'a jamais été aussi structurée pour répondre à la demande. Le rôle de l'audiovisuel et de la télévision en matière d'éducation artistique et culturelle a été examiné, les initiatives pédagogiques sur Internet, encouragées. Les débats ont souligné la nécessité d'unir la formation artistique avec une formation culturelle étendue et exigeante. La démarche et les travaux interdisciplinaires privilégiant l'approche culturelle, sont apparus comme les plus appropriés pour structurer l'esprit et offrir les repères nécessaires à la formation du regard critique. Dans la même perspective, a été réaffirmée l'utilité d'un enseignement artistique pratique, permettant de faire concrètement ressentir aux élèves les processus par lesquels les œuvres se créent.

Au terme de cette première année de travail, le Haut Conseil a souhaité formuler une série de propositions susceptibles d'inspirer les réformes à entreprendre au profit de l'éducation artistique et culturelle. Si elles sont naturellement soucieuses de la continuité des politiques publiques, ces propositions sont imprégnées par la diversité d'approches qui caractérise chacun des membres du Haut Conseil et en fait toute sa richesse. Délibérément peu nombreuses mais significatives, elles s'inspirent des rapports publics antérieurs, mais aussi des auditions en séance plénière et de l'actualité des ministères de

l'Éducation nationale et de la Culture. Elles prennent également en compte les textes fondateurs de la politique de ces dernières années, dont la mise en œuvre est encore inachevée. Ces propositions représentent la première étape d'une mission en cours et seront complétées progressivement, au gré des travaux ultérieurs du Haut Conseil. Elles ont naturellement pour vocation de soutenir et d'accompagner la volonté politique qui se manifeste en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Notamment à travers la réalisation de ses propositions, le Haut Conseil souhaite être associé à tous les travaux relatifs à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques d'éducation artistique et culturelle.

Les douze propositions du HCEAC :

- 1. « Identifier et sanctuariser les moyens de l'éducation artistique et culturelle pour chacun des acteurs ». Afin de rompre avec la dispersion, unifier la présentation des moyens réellement affectés, élaborer en partenariat avec les collectivités territoriales des modes d'identification et des outils de comparaison propres à fonder une vision globale de l'éducation artistique et culturelle et viser à une véritable équité des populations scolaires face à l'offre culturelle et artistique.

- 2. « Poursuivre la mise en place, dans les concours de recrutement, de mentions complémentaires en améliorant le modèle actuel », les étendre aux principaux domaines artistiques non concernés par les concours traditionnels afin de viser l'obtention ultérieure de « certifications complémentaires ». Prévoir les préparations appropriées dans les IUFM. Généraliser dans les IUFM les parrainages d'artistes et les modules de sensibilisation aux partenariats avec les institutions culturelles et les collectivités territoriales.

- 3. « Ouvrir cent postes nouveaux de conseillers pédagogiques en arts dans le premier degré ». Les postes concerneraient tous les arts mentionnés dans les nouveaux programmes.

- 4. « Organiser avec l'ESEN (École supérieure de l'Éducation nationale) une politique régulière de formation initiale et continue des personnels d'encadrement et de direction ».

- 5. « Transformer en éléments de programmes opératoires les références aux arts et à la culture actuellement dispersées dans les textes officiels relatifs au socle commun de connaissances et de compétences ». Travailler à la réelle prise en compte dans la rédaction des programmes et dans les projets d'évaluation des éléments relevant des arts et de la culture mentionnés dans les différents piliers du Socle.

- 6. « Assurer la mise en œuvre effective, dès l'école primaire, d'un enseignement de l'histoire des arts ».

- 7. « Créer une université européenne des arts "hors les murs" » (réseau international d'établissements d'enseignement artistique supérieur dans le cadre du système LMD).

- 8. « Développer un observatoire des "bonnes pratiques" » (un label de reconnaissance attribué par le Haut Conseil conférerait une légitimité et une visibilité aux projets sélectionnés. Sur la base du mécénat, l'organisation annuelle d'un prix de l'éducation artistique et culturelle remis par le Premier Ministre aux lauréats valoriserait les actions exemplaires d'éducation artistique et culturelle).

- 9. « Identifier et réserver dans chaque école et établissement des espaces dédiés aux arts et à la culture utilisables en temps scolaire et hors temps scolaire, et ouverts sur la cité. »

- 10. « Reconnaître et valoriser les mérites individuels des membres de la communauté éducative et de leurs partenaires, et les prendre en compte dans l'évolution des carrières. »

- 11. « Organiser un séminaire national annuel sur le partenariat. »

- 12. « Officialiser, aux niveaux ministériels, des partenariats avec le monde de l'audiovisuel pour une meilleure prise en compte de la question "éducation artistique et culturelle" ».

Un avis personnel :

Certes, nous pourrions examiner le rapport du Haut Conseil pour l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) remis le 28 mars 2007 avec inquiétude – certains le feront et les dangers sont bien réels – quant à la spécificité de nos enseignements d'arts visuels et de musique. J'aurais pourtant tendance à être favorable à une réelle prise de conscience de la nécessité d'une meilleure éducation aux arts et à la culture de tous nos élèves, de la maternelle à l'université d'autant plus qu'il me semble – mais ai-je bien tout lu ? Le rapport comporte 323 pages... – que nos enseignements ne sont jamais remis en cause dans cet exposé. Au contraire, la dimension de création est défendue notamment par Didier Lockwood, elle devra même, à mon sens, venir contrebalancer un modèle d'éducation esthétique proposé M. Kerlan (p. 35).

Une clarification reste à faire sur ce que chaque interlocuteur place derrière l'idée de « pratique » (pp. 32-33). Il me semble que nous devons, nous aussi, en débattre dans le cadre de nos disciplines. Mais voir que « l'éducation artistique et culturelle se voit donc enfin considérée à l'aune de ce qu'elle est : une base essentielle de la formation qu'en démocratie tout individu doit recevoir de l'État » me semble une excellente chose. Qu'autant de personnalités travaillent dans ce sens m'est apparu comme très positif !

Ces nombreuses propositions et la multiplication des partenaires peuvent sembler difficiles à mettre en œuvre et comporter le risque d'une perte de qualité ou d'un nivellement des spécificités (tout dans tout !), voire d'un appauvrissement (tout se vaut !), mais il me semble que si nous réussissons à valoriser chacun nos qualités professionnelles dans nos domaines de prédilection, cette complémentarité pourrait bien atteindre son but. C'est un très gros chantier où chacun devra s'engager activement.

Reste l'élaboration du contenu, des contenus. La question d'un programme délimitant et définissant l'« éducation artistique et culturelle » est au cœur du débat. La question reste entière... « Certains des interlocuteurs voient dans la définition d'un programme la garantie de rendre effectifs ces enseignements, tandis que d'autres y aperçoivent une dénaturation de la pratique artistique ». Pour ma part, j'aurais une position médiane : le programme est nécessaire, souhaitable, pour définir un cadre, des enjeux éducatifs, une continuité aussi du niveau primaire au niveau supérieur (« assurer une présence minimum, et accompagner les enseignants dans leur mise en place et leur hiérarchisation »), tout en gardant à l'esprit la spécificité de notre approche pédagogique par la « pratique artistique critique » (« l'éveil de la sensibilité et de la pratique artistique, notamment parce qu'elles font appel à la liberté et à l'imagination des élèves »).

La volonté affichée de valoriser la transdisciplinarité me semble tout à fait à l'image d'un enseignement plus cohérent, en collège surtout, ainsi que des pratiques artistiques contemporaines. Insister sur la nécessaire mutualisation des enseignements et la collaboration entre les professeurs pour soutenir un projet d'éducation artistique et culturelle « sous le principe d'un recentrage de chaque discipline sur ses dimensions culturelles propres (historiques, géographiques, scientifiques ou artistiques) » me semble fort intéressant. L'aspect financier des projets est aussi abordé et c'est une bonne chose puisque c'est souvent à quoi nous nous heurtons...

Bien que j'aie quelques réserves concernant les « bonnes » pratiques devant être valorisées, je suppose qu'il s'agit là des « pratiques innovantes » et fructueuses en matière de réussite des élèves...

La prise en compte très affirmée de la concertation, du dialogue et aussi de la formation (l'enquête sur les formations en IUFM est édifiante !) me semble, enfin, un atout majeur pour toute évolution. Que l'éducation artistique et culturelle doive « être un fil rouge permanent entre toutes les exigences éducatives ; un "lieu commun" où puisse se retrouver et s'éclairer l'ensemble des disciplines – un moyen susceptible d'aider chaque enfant à comprendre l'unité profonde de ce qu'il doit assimiler » est un espoir que j'ai aussi depuis plusieurs années déjà, mais nous en sommes encore bien loin.

Reste à convaincre les autres partenaires et nos collègues des autres disciplines.

L'intervention de Viviane Bouysse (inspectrice générale) sur l'école primaire, m'a semblé très intéressante quoiqu'un peu consensuelle, notamment sur la maternelle et le conseil pédagogique, comme toujours dans ce genre de débats.

Je m'intéresse tout particulièrement au travail d'évaluation co-piloté par elle-même pour le premier degré et par Jean-Yves Moirin (inspecteur général d'arts plastiques) pour le groupe des enseignements artistiques, sur la recommandation du Haut Conseil, que le ministre de l'Éducation nationale a commandé et qui devrait aboutir à la remise d'un rapport avant l'été 2007.