

Quelques réflexions à partir de l'expression "éducation artistique et culturelle"

Magali Chanteux

Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale

Nantes – Mai 2001

Mise en forme écrite par l'auteur de son intervention orale à Nantes le 15 novembre 2000 à l'occasion du séminaire portant sur les Ateliers d'expression artistique, aujourd'hui nommés Ateliers artistiques.

Autour des mots

Il faut prêter attention aux mots. Chacun les entend à sa manière, et, selon ses connaissances et ses pratiques, les charge de ses propres représentations. Ces légers écarts deviennent des malentendus. Ainsi en est-il de tout un vocabulaire utilisé dans des secteurs institutionnels différents : *artistique, pratique, discipline, enseignement, éducation* et, a fortiori, un groupe de mots tel que *éducation artistique et culturelle*. Travailler ensemble à une compréhension partagée des termes est la promesse d'une meilleure dynamique pour les actions à venir. C'est pourquoi une rencontre comme celle-ci, réunissant des personnes engagées dans le développement de l'éducation artistique et culturelle venues d'horizons différents (conseillers DRAC, coordonnateurs Action culturelle, inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux, formateurs IUFM) est importante et nécessaire même si, la première fois, elle paraît difficile.

L'expression *éducation artistique et culturelle* mérite d'être interrogée. Que disent ces quatre termes ? Pourquoi ces deux qualificatifs aujourd'hui systématiquement associés ? Qu'apporte culturel par rapport à artistique, Ce qui est artistique peut-il ne pas être culturel ? Que veut-on dire par une éducation artistique **et** culturelle ? Il semble que ce "et" apporte un élargissement, la notion de culturel englobant la notion d'artistique. Pourtant à y bien réfléchir, on peut y voir une réduction de la notion d'artistique : l'ajout du second adjectif introduit l'idée qu'une éducation artistique pourrait ne pas être culturelle. Dans ce cas-là, qu'est-ce qu'une éducation artistique ? Doit-on voir ici la dichotomie si couramment acceptée entre culture artistique et pratique artistique ? Ou bien doit-on comprendre "et culturelle" comme la marque d'une volonté d'éducation à la culture ? Iraient dans ce sens les analyses des pratiques culturelles (lecture, fréquentation des musées, des bibliothèques, des lieux de spectacles, visite des monuments, participation à des groupes musicaux, des troupes théâtrales ou de danse, inscription dans des associations, des clubs, pratiques plus ou moins régulières dans le temps de différents moyens d'expression, etc.) conduites en France comme dans le reste de l'Europe.

Cette expression *éducation artistique et culturelle* trouve son origine dans les débats d'une des cinq commissions du Colloque d'Amiens¹, en mars 1968. Parallèlement, la corrélation entre inégalités culturelles et milieu social avait été démontrée entre 1964 et 1966 par Pierre Bourdieu². Depuis cette période les mêmes affirmations sont répétées au point de nous être aussi familières que certains slogans publicitaires : "l'art ne doit pas être réservé à une élite", "l'accès à l'art doit être démocratisé", "l'éducation artistique n'est pas seulement du ressort des spécialistes"... Dès lors, la nécessité d'une formation culturelle apparaît comme une réalité de même que la mise en synergie des ministères de l'éducation nationale et de la culture. Ces ponts entre éducation nationale et culture et l'idée d'une "action culturelle"³ constituent le garant d'une véritable éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université⁴.

L'éducation par l'art et l'artistique

Dans *Education through Art*⁵, Herbert Read développe sa conception de l'éducation artistique. S'appuyant sur ce qu'il présente comme la pensée de Platon la moins bien comprise par la postérité, il considère que "L'art devrait être le fondement de l'éducation"⁶. Dans une conception libérale et démocratique de l'éducation, Herbert Read fait de l'art le véhicule privilégié de l'éducation : l'art permettrait de tendre vers le bien en dépassant l'opposition traditionnelle entre le bien et le mal. Pour cet auteur, "l'éducation par⁷ l'art" renvoie à une *éducation esthétique* qui

englobe non seulement "l'éducation visuelle ou plastique" mais "tous les modes d'expression personnelle, littéraire et poétique (verbal) autant que musical ou oral" et qui "constitue une approche intégrale de la réalité"⁸. Les propositions de Herbert Read ont été reprises après la seconde guerre mondiale dans une perspective humaniste de lutte contre la barbarie. Ce point de vue reste présent aujourd'hui dans l'opinion courante sur l'éducation artistique : l'éducation artistique est un moyen de lutter contre les inégalités culturelles et elle est également le moyen de lutter contre toute "inhumanité".

Mais les exemples ne manquent pas d'artistes dont les démarches ou les comportements sociaux s'inscrivent en marge des principes admis couramment par la société et ne peuvent pas constituer des repères pour une éducation fondée sur une étroite relation entre éthique et esthétique. On serait donc amené à distinguer l'éducation par l'art d'une éducation effectivement centrée sur l'artistique. Que doit-on entendre par éducation artistique ? S'agit-il pour l'école de démocratiser l'accès à la culture, de permettre à chaque élève de fréquenter les lieux où l'art séjourné et se montre ? S'agit-il de favoriser l'émergence d'amateurs éclairés, de "former des consommateurs d'art, au sens le plus noble du terme"⁹, de cultiver cet esprit critique qui prémunit contre tout endoctrinement ? S'agit-il de faire éprouver ce que peut être une démarche artistique, d'amener à une pratique critique et créatrice ?

En arts plastiques, devra-t-on affirmer la culture artistique d'un point de vue historique comme en Italie ou du point de vue de la qualité du cadre de vie comme en Europe du Nord alors que, d'une manière spécifique à la France, l'éducation artistique actuellement dispensée dans le cadre scolaire s'adresse à tous les élèves pendant les dix années de leur scolarité¹⁰ obligatoire et se fonde sur la tension entre pratique et culture ? Deux perspectives sont ici présentes :

- ▶ former à l'école des amateurs éclairés, des "consommateurs d'art",
- ▶ confronter concrètement l'élève à l'artistique en l'impliquant dans une problématique¹¹ (rechercher ou inventer la question et les moyens de la mettre en œuvre, privilégier la démarche expérimentale, entraîner à des postures et des opérations intellectuelles dynamiques).

Ces deux perspectives ne sont pas antinomiques l'une de l'autre. Il semble que la seconde permet d'atteindre la première mais la réciprocité n'est pas du tout garantie.

Pratique et artistique

Fréquemment, les mots *pratique* et *technique* sont indifféremment utilisés. On pourrait définir — et c'est ce que l'on rencontre souvent — l'éducation artistique en terme d'addition : acquérir un certain nombre de moyens d'expression, maîtriser quelques techniques mises à l'épreuve par des artistes, ajouter à cela des connaissances sur l'art et son histoire. Cette juxtaposition apparaît comme suffisante à beaucoup. Cette compréhension est d'autant plus courante que la pratique est encore bien souvent considérée comme *ce qui se fait avec les mains*.

Si la définition de *technique* comme "les procédés employés pour produire une œuvre ou pour obtenir un résultat déterminé"¹², est couramment admise et partagée, la compréhension de la *pratique* n'est pas aussi généralisée. Pour les arts plastiques, le terme de *pratique* renvoie à l'activité concrète de l'artiste en ce qu'elle met en jeu une dialectique entre action et réflexion et s'appuie en permanence sur l'ensemble des connaissances théoriques, culturelles, techniques. La maîtrise technique ne permet pas à l'élève d'avoir un projet autre que le but fixé, la pratique l'y oblige. Prise dans ce sens, la pratique n'a pas besoin d'être qualifiée d'artistique et l'expression *pratique artistique* peut être considérée comme redondante.

En employant un pluriel comme dans l'expression *les pratiques artistiques*, ce qui est suggéré est d'abord la pluralité des moyens d'expression considérés comme des "domaines" ou des "matières" artistiques. Chacun sait comment, à différentes périodes de l'histoire, les corporations ont joué un rôle important dans la délimitation de domaines et comment les artistes naviguent de domaines en domaines. La nécessité de l'existence de domaines n'est pas à mettre en cause et l'inscription professionnelle d'un artiste dans l'un ou l'autre nous permet de dire qu'il s'agit d'un peintre, d'un fresquiste, d'un graveur ou d'un architecte. Mais ce qui importe est avant tout la pratique de l'artiste, la singularité de son expression. De quel domaine relève aujourd'hui une performance, une installation ? Michel-Ange doit-il être considéré comme architecte, peintre, poète, dessinateur ? Comme le scientifique, l'artiste "retaille son domaine en fonction de son objet"¹³. Comprendre les notions de démarche artistique, de pratique, de création artistique nécessite d'introduire des notions d'ouverture et de transversalité qui mettent en question ce qu'on appelle *domaines artistiques*. Les pratiques des différents artistes en sont un exemple vivant et aujourd'hui l'art contemporain nous offre un panorama chatoyant qui traverse les domaines définis et invente les techniques sans que cela puisse être décidé a priori.

A propos des ateliers d'expression artistique

On comprend les difficultés que rencontrent les enseignants qui ont à élaborer un dossier d'atelier d'expression artistique lorsqu'ils sont au plus près de l'artistique. Comment anticiper ce qui n'est pas prévisible, programmer ce qui peut ne pas l'être, décrire ce que les élèves qui ne sont pas encore là mettront en œuvre l'année suivante ? Dans l'atelier dès lors qu'il y a plusieurs élèves engagés dans des démarches artistiques, les pratiques sont plurielles. A partir d'une ébauche de projet collectif, chacun entreprend une démarche — lente, vive, rectiligne, erratique selon les individus— et va découvrir chemin faisant son propre projet, le définir mieux, va en mesurer la dimension artistique. Si un élève participe plusieurs années à un atelier, il y a de grandes chances qu'en fin de parcours, il ait vraiment pris conscience de ce que peut être sa démarche artistique. Ce qui est visé c'est une réelle intimité avec l'art.

Penser, mettre en route, trouver et réaliser un projet en soixante-douze heures est une véritable gageure si l'élève est bien l'acteur et l'inventeur de son propre projet. On pourrait imaginer un parcours équilibré sur les trois années du lycée (ou au moins sur deux) : l'élève pourrait "tâtonner", procéder par essais/erreurs la première année, puis élaguerait, choisirait, élaborerait un projet la seconde année et entreprendrait une réalisation d'envergure sur le temps dont il aurait besoin.

Dans les conditions actuelles, devant la nouveauté de la structure et pour assurer un développement le plus large possible aux ateliers, il faut faire preuve de souplesse et porter un regard affectueux sur ce qui se passe dans les ateliers. Le dossier d'ouverture ou le renouvellement peut présenter les intentions et indiquer de quelle manière le projet va démarrer autour d'une proposition ou d'un événement. Il s'enrichira en fin d'année d'un état des lieux relatifs aux projets individuels que l'atelier aura suscités, à l'inscription du projet dans celui de l'établissement, et qui prendra en compte les réalisations auxquelles l'atelier aura permis de voir le jour.

Notes

- 1 - Association d'étude pour l'expression de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, mars 1968. Paris Dunod, 1969. Voir plus précisément le rapport de la commission B : "La formation culturelle de l'individu, rôle et place de l'éducation artistique", pages 100 à 167.*
- 2 - *Les héritiers*, Ed. de Minuit, 1964 (avec J-C. Passeron) ; *Un art moyen*, Ed. de Minuit, 1965 (avec L. Boltanski, R. Castel et J-C. Chamboredon) ; *L'amour de l'art*, Ed. de Minuit, 1966 (avec A. Darbel).
- 3 – *La création au ministère de l'éducation nationale d'une mission d'action culturelle date de 1977.*
- 4 – *Il est intéressant de noter que cette expression est reprise trente ans plus tard dans la circulaire n°98-153 du 22 juillet 1998 : L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université.*
- 5 – *Herbert READ, Education through art, Londres, Faber and Faber, 1949 (publié pour la première parution en 1943).*
- 6 - *Herbert READ : "The thesis is : that art should be the basis of education", ouvrage cité, page 1.*
- 7 – *La traduction du mot trough est complexe. Pour la seule préposition, car le mot peut également être adverbe ou adjectif. Harrap's propose : à travers ; pendant, durant ; par quelqu'un, par l'entremise ou l'intermédiaire de quelqu'un, par le moyen de quelque chose ; en conséquence de, par suite de, à cause de, par (quelque chose) ; par l'action de (quelqu'un, quelque chose).*
- 8 – *idem, ouvrage cité, page 7.*
- 9 – *Actes du colloque d'Amiens, ouvrage cité, page 147.*
- 10 – *De nombreux dispositifs d'éducation artistique et culturelle pour la plupart optionnels renforcent et diversifient les enseignements. Cet ensemble offert à l'école et au collège n'exclut nullement les dispositifs hors l'école.*
- 11 – *Le travail de recherche de Dominique Paty —Douze collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics. Paris, La Documentation Française, réédition de 1996— mettait clairement en évidence le rôle dans la réussite scolaire de la problématisation et montrait que dans certains collèges il n'en était jamais question alors que d'autres y entraînaient leurs élèves dès la classe se sixième.*
- 12 – *Le nouveau Petit Robert, édition de 1993, page 2218.*
- 13 – *Gaston Bachelard*