

L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires

Introduction

Vincent Maestracci

Au moment où les échanges culturels se multiplient à très vive allure, où la création artistique franchit allégrement les frontières esthétiques et géographiques, où les pratiques individuelles inventent de nouvelles relations aux objets symboliques et aux espaces imaginaires en conséquence de l'émergence protéiforme des interfaces communicantes, l'École s'interroge sur ses devoirs, responsabilités et stratégies en matière d'éducation artistique. Car cette dimension revendiquée de l'action publique dans quasiment tous les pays du monde, si elle s'adosse à des histoires souvent plus que séculaires, est à la croisée de défis certes nationaux – traditions, patrimoines et identités – mais de plus en plus réunis par un monde globalisé et des problématiques transversales et récurrentes. Les articles réunis par ce dossier de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, présentant et analysant la situation de l'éducation artistique dans sept pays géographiquement et culturellement éloignés, permettent de mesurer, au-delà des histoires et cultures nationales comme des systèmes éducatifs qui en découlent, la prégnance d'interrogations fondamentales dont la mesure est indispensable à un développement souhaitable – et souhaité – de la « culture artistique » des individus et des communautés qui les réunissent.

21

UN CONCEPT FLOTTANT

Pour parler d'Art et d'École, les expressions ne manquent pas. Certaines recouvrent des systèmes d'organisation, voire de pilotage (éducation artistique, enseignement artistique), d'autres des domaines concernés (art, beaux-arts, histoire de l'art, esthétique... mais aussi musique, théâtre, danse...). D'autres enfin renvoient davantage à des objectifs de formation proposant implicitement un lien vers d'autres domaines de la formation des élèves et des jeunes (créativité, esprit critique, « étude intégrée », « goût de la vie », etc.). Si les analyses portées par chacun des articles dévoilent progressivement certaines racines

historiques ou politiques justifiant les termes employés, elles laissent subsister de larges zones d'ombre qui doivent engager chaque lecteur à s'interroger sur le concept même d'éducation artistique.

Les domaines artistiques de référence sont une première variable. Lorsque, à la dénomination générique « enseignement artistique » le système éducatif australien fait correspondre « l'enseignement des arts visuels », la France pour sa part identifie au moins sept domaines de référence concernés par cette même dénomination (arts plastiques, cinéma, danse, musique, histoire des arts, théâtre, arts appliqués). Lorsque le Japon présente l'éducation artistique comme « obligatoire au même titre que d'autres matières telles que le japonais, les sciences sociales, l'arithmétique, les sciences, la biologie et... la musique », le Québec, par son programme « La culture à l'école » permet à des artistes d'intervenir en milieu scolaire autour de quatre champs disciplinaires, « les arts de la scène, les arts visuels, le cinéma-vidéo-télévision et les métiers d'arts »...

Pour certains pays, le devoir de mémoire sur les patrimoines artistiques nationaux et mondiaux semble fonder l'organisation de l'éducation artistique par domaines d'expression. Pour d'autres, c'est la recherche d'une adéquation de l'offre éducative à la révolution des pratiques individuelles et collectives et des formes de la création artistique qui semble transcender les catégories issues de l'histoire des arts. Dans tous les cas, cette absence de références partagées apparaît comme l'expression concrète de ce que Anne Bamford constate dans l'étude internationale menée à la demande de l'UNESCO sur cette question. « Il semble qu'il y ait un abîme entre l'opinion générale selon laquelle l'art est bon pour les enfants et le laisser-faire en ce qui concerne le contrôle de la qualité de l'éducation artistique reçue par les enfants. » Car pour contrôler la qualité de l'action éducative, encore faut-il avoir préalablement clairement défini son ambition, ses références et ses objectifs.

Une deuxième variable questionne volontiers la pédagogie. Lorsque certains pays appuient explicitement l'éducation artistique sur des enseignements (ensemble de contenus et d'objectifs, régularité et continuité du travail pédagogique, évaluation et certification) inscrivant du même coup cette dimension de la formation dans le cadre commun du cursus scolaire, d'autres y substituent une approche plus atomisée dont le fil réunirait visites de lieux d'art, rencontres d'artistes et projets de création. Si ces deux approches peuvent se rejoindre, si les vertus de l'une et l'autre semblent indiscutables pour ceux qui les vivent quotidiennement, elles mériteraient certainement d'être chacune regardées de plus près.

Comme le note Anne Bamford dans son panorama international, « même dans les pays bénéficiant d'excellents programmes d'éducation artistique (...) les impératifs économiques amènent à réduire la place des arts dans la politique générale d'éducation » et à s'en remettre de plus en plus aux aléas des initiatives locales (administrations publiques déconcentrées ou décentralisées,

institutions culturelles) sans régulation nationale seule à même de garantir l'égal accès de tous à l'éducation artistique. Dans ce cadre, ces hésitations de plus en plus fréquentes sur la pédagogie de l'éducation artistique à privilégier débordent le strict champ des sciences de l'éducation : l'éducation artistique par les enseignements garantit un certain niveau de démocratie dans l'accès aux arts et à la culture ; l'éducation artistique par les projets – et plus généralement l'action culturelle – permet aux autorités de régulation des politiques éducatives de préserver l'apparence sans garantir l'équité. L'émergence relativement récente, dans tous les pays développés, d'une préoccupation d'éducation artistique portée par les professionnels des arts et de la culture (artistes, médiateurs culturels, institutions de diffusion) est aujourd'hui un fait et une force. Si cette potentialité nouvelle sait s'adosser aux vertus régulatrices et éducatives des enseignements, elle deviendra un acteur majeur et indispensable d'une éducation artistique en phase avec la vie et les pratiques artistiques qui marquent d'ores et déjà le siècle qui commence.

Si tel n'est pas le cas, derrière des intentions généreuses et consensuels – car « l'art est bon pour les enfants » –, on trouvera de plus en plus de situations fragiles bien loin d'assurer à tous les élèves l'éducation artistique à laquelle ils devraient avoir droit. Ainsi, lorsque le volet éducation artistique de l'enseignement fondamental de la communauté française de Belgique précise que « l'éducation artistique vise à fonder l'éducation à l'environnement et à la culture sur des activités créatrices et sur la perception esthétique (...), consiste à donner aux enfants les possibilités matérielles et techniques leur permettant d'exprimer en toute liberté leur personnalité et leurs émotions au travers de langages non conventionnels (...), est une priorité pour initier l'enfant aux arts et enrichir son potentiel intellectuel, culturel et son pouvoir créatif », Evelyn Cramer ne peut que constater le fossé qui sépare cette intention politique de la réalité observée : « dans de nombreux établissements, l'art occupe une position précaire, une frange entre les horaires de cours, de préparation, de liberté. La formation artistique reste tributaire de la bonne volonté et de l'énergie des maîtres et des directions. » Et, plus loin, de pointer l'étape suivante de cet engrenage inquiétant : « l'absence de formation artistique des enseignants engendre un phénomène de privatisation de la culture en milieu scolaire. Dans les établissements dont la population appartient à des milieux aisés, il y a accroissement de l'offre extrascolaire en matière culturelle. Cette dernière est largement soutenue par l'initiative privée où des sociétés commerciales (...) [qui] interviennent comme partenaires dans des projets éducatifs à l'école et proposent des ateliers créatifs et des cours d'histoire de l'art, des visites guidées en musée... Un peu comme si les pouvoirs publics attendaient que le privé prenne le relais en matière d'éducation artistique. Hors du temps scolaire, les propositions récréatives se multiplient sur des initiatives privées d'artistes mais sans participer à un plan de formation ni tenir compte de milieux plus défavorisés. »

Pour conclure sur ce point, citons cet intéressant effort de définition qui fonde la recréation de l'éducation artistique en Slovaquie. S'il s'appuie sur une « compréhension complexe de l'élève en tant que personne dans son rapport avec le discours artistique », il aborde d'emblée la complexité de la question qui est le reflet de son ambition : « le champ opérationnel des activités artistiques se situe au carrefour entre le rationnel et l'émotionnel, le conscient et l'inconscient ; il relie la pensée et l'imaginaire, la logique et la poétique. Il ouvre un espace pour le jugement et l'intuition, pour l'explication et le secret. La langue des signes artistiques témoigne du monde. Elle apprend à adopter une attitude adéquate vis-à-vis des phénomènes et des expériences qu'on ne peut pas totalement connaître rationnellement et qu'on ne peut pas exprimer par des concepts. »

CONSTRUIRE L'AVENIR

Toute politique éducative cherche à préparer au mieux les générations successives aux défis qu'elle devra affronter. Elle reste tout autant attentive à inscrire cette ambition dans l'affirmation et le respect d'une mémoire de valeurs et de références qui forge l'identité d'un pays et sa capacité à le faire évoluer. L'éducation artistique apparaît toujours au cœur de cette dialectique, d'une part porteuse privilégiée d'une culture indispensable à chacun pour ancrer ses repères, d'autre part espace imaginaire permettant d'anticiper, d'imaginer, de créer l'indispensable avenir. Chaque contribution de ce dossier illustre à sa façon cette recherche d'équilibre. Soulignons-en ici quelques-unes.

En Slovaquie, la réforme en cours estime que « l'école [doit] développer la singularité [de l'élève] et, dans le même temps, le former afin qu'il transforme ses possibilités en compétences, c'est-à-dire faire en sorte qu'il puisse les valoriser dans son environnement et en accord avec les besoins de cet environnement. » Un des constats qui fondent cette redéfinition est, un peu plus tôt donné par l'auteur : « l'esthétique réflexive est un élément très important de la compétence à acquérir, mais il n'est pas le seul. Lors de la mise en place des programmes, on a sous-estimé l'importance d'autres éléments qui relèvent de la cognition, de l'interprétation et de la communication et qui sont les propriétés essentielles de l'art tel qu'on le comprend aujourd'hui. (...) Les concepteurs des programmes étaient des pédagogues orientés vers la théorie, sans expérience de la pratique des arts plastiques et sans grande connaissance de l'art du XX^e siècle. D'autre part, la situation culturelle et politique de cette période (idéologie communiste) considérait l'art contemporain comme illégal. Le réalisme "tardif" était la doctrine culturelle. »

Au Japon, « le programme des études actuel tente de déplacer l'objectif d'apprentissage, passant de l'objectif précédent qui cherchait avant tout à faire acquérir aux enfants discipline et connaissances à celui qui consiste à tirer le meilleur parti possible des qualités et des capacités de l'enfant. » L'objectif

poursuivi est le développement du « goût de la vie parce qu'il permet à la jeune génération de développer la vision d'une vie personnelle féconde », l'art étant considéré comme « une forme intégrée de la vie et de ses aspects matériels » ; son étude « élargit les horizons intellectuels de la jeune génération et élargit l'éventail de sa sensibilité à ses aspects esthétiques et humanistes. ».

En Angleterre, les déclarations de l'autorité politique vantant une « nation où les talents créatifs des gens sont utilisés pour construire une vraie économie (...) où s'affrontent les cerveaux, non les muscles » se sont traduites par de fortes inflexions visant à « mettre l'accent sur la créativité tout au long du cursus scolaire ». Les matériaux de l'éducation artistique comme ses pédagogies sont immédiatement interpellés par une telle injonction. Mais comment la traduire ? John Steers résume le débat actuel de la façon suivante : « les priorités, à l'aube du XXI^e siècle, sont floues et portent sur la question de savoir s'il s'agit d'enseignement des arts et du design, d'enseignement portant sur les arts et le design ou l'enseignement par les arts et le design – ou toute autre combinaison des ces trois approches. »

En France enfin, faute de finalités aussi précises que celles posées au Japon ou en Angleterre, un prudent équilibre semble présider à la rédaction des textes récents de références pour l'enseignement des arts à l'école. Trois composantes s'articulent dans une subtile hiérarchie : « la première est celle du faire, individuelle ou collective, toujours centrale, fondatrice et bien sûr, artistique » ; la seconde, « culturelle, est celle des savoirs savants. Elle s'applique au patrimoine comme aux arts contemporains. Elle permet aux élèves d'acquérir connaissances et repères historiques » ; la troisième, « technique et méthodologique, est celle des savoir faire. Elle facilite la mise en œuvre des deux composantes précédentes. »

Il est ainsi tentant de lire chacune de ces analyses comme l'expression des aspirations que porte un pays pour son avenir : somme de bien-être individuels, cadre économique dynamique et porteur du bonheur de chacun, démocratie cultivée et responsable préservée de ses démons totalitaires, tradition humaniste assumée tournée prudemment vers un avenir encore flou... L'éducation artistique, si elle vise à révéler des identités à elles-mêmes et aux autres, révèle aussi la psychologie, les désirs et les espoirs du pays qui la portent.

« **SCREENAGERS** »

Cet intertitre est emprunté à Moniques Richard qui, dans le premier article de ce dossier, observe et interroge les pratiques culturelles de la jeunesse du Québec. Car penser l'éducation artistique aujourd'hui, sauf à s'enfermer dans un Éden illusoire, doit prendre en compte cette réalité de « l'adolescent mondial » défini dans ce même article, celui qui, connecté à une seule et même interface, s'affranchit de l'espace, en construit un autre, certes virtuel mais où

les frontières géopolitiques ont laissé place à celles des communautés culturelles. Si dans ce nouvel espace subsistera encore pour quelques temps la discrimination linguistique, la puissance du message iconographique comme les outils de traduction en temps réel aboliront à leur tour ces dernières frontières relevant du « monde d'avant ». Que restera-t-il? Tout ou presque! Du moins une réalité du XXI^e siècle qui ne peut qu'influer sur les réflexions dont témoignent ce dossier.

Si l'Internet est un formidable outil de diffusion au service de l'éducation artistique, il n'est pas l'éducation artistique! Jamais personne n'a pu accéder comme aujourd'hui et dans de telles conditions (rapidité d'accès, gratuité, densité du flux) à une telle quantité de données, disposer à sa guise de références culturelles aussi diverses et considérables. Jamais personne n'a été, sans médiateur humain, face à une telle énormité d'informations de toutes sortes, qu'elles relèvent, pour ce qui est de la culture et des arts, de la création contemporaine ou des patrimoines. Mais personne n'identifie encore bien précisément les valeurs d'une culture mondialisée qui émergeront progressivement de ce nouvel espace et qui devraient alors en organiser la gestion et les usages. S'il s'agit de démocratisation de l'accès aux œuvres de l'esprit, ne peut-on craindre une dilution de celles-ci dans le grand tout de l'information et de la communication? S'il s'agit d'un développement massif des pratiques créatives liées aux données disponibles et aux outils qui permettent de les traiter (image fixe ou animée, son, texte), ne risquent-elles pas de s'éloigner progressivement des références esthétiques et techniques indispensables pour y substituer l'illusion de la performance informatique?

Moniques Richard, au fil de son analyse de la « culture de consommation et de son impact sur les jeunes Québécois », nous donne quelques raisons d'espérer. Après avoir observé que « les jeunes traitent des données visuelles ou sonores plus rapidement que les générations précédentes et qu'ils réussissent à canaliser cette surcharge informationnelle », elle cite la recherche constatant « l'augmentation des capacités intellectuelles, dont la résolution de problèmes, la créativité, la conceptualisation visuelle et spatiale chez les jeunes qui jouent régulièrement aux jeux vidéo ». Elle observe ensuite qu'à « l'effritement des identités culturelles et individuelles, à la perte de repères traditionnels » répond l'émergence d'une culture propre à l'espace virtuel qui s'articule sur des thèmes qui, pour ne pas être nouveaux, sont ici fédérateurs : « environnement, marché, famille et modèle relationnel, permutation d'identité, hypersexualité, violence, intégration »... Or ce sont ces grandes constantes du monde sensible, celles qui alimentent depuis toujours les relations interpersonnelles, sensibles et la vie affective des individus qui sont les ferments de la création artistique d'un côté et du « besoin d'art » de l'autre.

En contrepoint de cette interrogation dont la prise en compte s'imposera dorénavant à toute réflexion sur le développement de l'éducation artis-

tique, il est intéressant de nous arrêter un instant sur la situation japonaise. En effet, parmi les pays développés, le Japon est sans doute celui où le taux de pénétration des technologies les plus novatrices reste le plus élevé. Or Kazuyo Nakamura, présentant les programmes d'éducation artistique actuellement mis en œuvre au Japon, revient à plusieurs reprises sur l'apprentissage de la « critique d'art », priorité récemment affichée de la politique d'éducation artistique et considérée comme « précieuse pour encourager l'enfant à se forger une opinion personnelle ». Plus tard, au collège, cette direction est réaffirmée dans les termes suivants : « consacrer du temps supplémentaire à la critique d'œuvres d'art et à l'enrichissement de cette activité, afin d'améliorer la compréhension et l'implication qu'ont les élèves pour les arts du Japon et ceux des autres cultures, ainsi que les différentes formes que peuvent revêtir ces expressions. »

Osons cette mise en perspective des comportements culturels et sociaux induits par la diffusion massive des technologies de l'information et de la communication avec une inflexion parallèle d'une politique publique visant à renforcer l'outillage critique du citoyen confronté aujourd'hui sans entrave au « chaos et à la discontinuité des médias » [Moniques Richard].

LA NORME ET LA MARGE

« Il ne sert à rien de chercher un bouc émissaire responsable de l'état préoccupant du système, mais l'on peut se demander si l'existence même de programmes nationaux et de consignes d'examen de plus en plus détaillées ne tue pas dans l'œuf toute motivation pour explorer de nouvelles approches ou de nouvelles conceptions des programmes d'art et de design ». Ainsi s'exprime John Steers lorsqu'il évoque la « culture de la performance » qui pèse sur l'organisation du système éducatif anglais et qui « produit des travaux sans prise de risque sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour l'attribution de bonnes notes à l'examen ». Auparavant, sa lecture des réformes successives déplore l'inertie de la « tradition dominante bien établie » ou encore des « pratiques qui se cramponnent à une vision confortable et consensuelle de l'art et de ses objectifs ». L'éducation artistique serait-elle donc réfractaire à la norme scolaire, du moins souffrirait-elle structurellement de son inscription dans le cadre commun qui fonde les systèmes éducatifs ?

Question d'autant plus légitime que nombre de pays pointent plus ou moins explicitement l'originalité de l'éducation artistique par rapport aux autres champs disciplinaires enseignés. Ainsi, Kazuyo Nakamura souligne qu'au Japon, les « aspects fondamentaux ne sont ni clairement définis ni universels, contrairement à ceux des mathématiques ou d'autres sciences. Ils doivent être élaborés et développés, comme l'esprit de tout individu. »

La situation française et les débats dont elle témoigne sont à cet égard instructifs à observer. Évoquant la place de l'éducation artistique dans le système éducatif, Pierre Baqué note qu'il « est convenu de dire que l'éducation

artistique est plutôt centrée sur le sensible, le sensoriel, le corporel alors que les autres composantes de l'éducation globale privilégient l'intellectuel, la ratio, la logique. Il y aurait donc complémentarité entre les deux groupes. Dans les faits, cette complémentarité théorique débouche sur une partition institutionnelle qui cache une hiérarchisation des domaines et des valeurs plus contestable. (...) Il en résulte deux mondes : d'un côté, des enseignements "nobles", sérieux et indispensables, langue maternelle, sciences mathématiques et physiques, sciences humaines, langues étrangères, etc. De l'autre, des enseignements "vulgaires", cernés d'un halo d'activités multiples difficiles à quantifier, encore plus à évaluer et constitutifs de l'éducation artistique.» Ce constat critique amène les responsables publics à construire un équilibre original, préservant l'inscription de la formation artistique dans la norme scolaire (enseignements, programmes, évaluation et certification) et définissant aussi précisément que possible la diversité des composantes mises en jeu par cette éducation (pratique, culture, technique et méthode). En outre, la partition revendiquée entre « enseignements et activités complémentaires », si elle fonde le concept même d'éducation artistique, permet de préserver les espaces incertains – en termes d'évaluation scolaire – de la sensibilité, de la créativité, de l'expression personnelle, de la recherche ou de l'expérimentation.

Cette recherche de compromis éducatif respectant l'identité particulière de l'éducation artistique semble aussi s'appuyer sur des modalités pédagogiques nouvelles associant explicitement l'étude des expressions artistiques à d'autres champs de connaissances investis par la politique éducative. Ainsi, le Japon introduit dans les programmes scolaires une période « d'étude intégrée » où les élèves « sont encouragés à développer des aptitudes réflexives pour créer leur propre mode de vie, en participant à des activités de résolution de problèmes. Ces activités peuvent être des projets intégrés ou trans-disciplinaires traitant de sujets tels que la prise de conscience à l'échelle internationale, l'information et l'environnement. » L'éducation artistique est bien entendu encouragée à s'inscrire dans ces « périodes d'étude intégrée ». En France, cette même préoccupation se manifeste dans l'émergence de dispositifs hybrides associant la légitimité d'une inscription aux horaires obligatoires des élèves (itinéraires de découverte au collège, travaux personnels encadrés au lycée) à la définition et l'étude de problématiques transversales aux champs de la connaissance étudiés à l'école. Et indéniablement, l'originalité des domaines artistiques engage nombre de professeurs et d'élèves à associer l'éducation artistique à la réalisation de projet dans ces cadres nouveaux.

Ces approches, qui ne craignent plus d'aborder de front la complexité de l'objet artistique dans un processus éducatif inscrit dans les logiques scolaires, s'expriment également au travers des réflexions dont témoigne la situation slovaque. Les nouveaux textes de référence y « énoncent une série de "problèmes plastiques" – plutôt que de "thèmes" –, "problèmes" qui constituent

une part importante de la motivation de l'élève et de son processus d'expression». Pour ce faire, un « problème plastique » mobilise dans une interaction complexe des questions de langage, de manipulation de médias, de représentation du monde, de références artistiques issues de différents domaines d'expression, de relation aux champs de la connaissance *a priori* éloignés du geste artistique et de sa conséquence. Immédiatement, une difficulté majeure de mise en œuvre est identifiée : « Beaucoup d'enseignants slovaques ne sont pas préparés (...) à cette nécessité de la confrontation des opinions ».

Car l'art, à travers la diversité des représentations symboliques des faits, des hommes ou des événements qui font la réalité des histoires mondiales, offre aussi des espaces d'interprétation permettant à l'imaginaire de chacun de communiquer plutôt que de s'affronter.



Indéniablement, la confrontation des situations nationales, des analyses qui en rendent compte comme des ambitions qu'elles poursuivent, si elle ne peut apporter de réponses opérationnels à la multitude des questions posées aux responsables des politiques publiques et aux acteurs opérationnels de l'éducation artistique, doit permettre d'éclairer les chemins qui restent à parcourir. Tout d'abord en profitant des expériences acquises qui, une fois les éléments de contexte précisés et relativisés, laissent apparaître des perspectives, sinon des convergences entre les ambitions des pays et les moyens mis en œuvre pour les satisfaire. Ensuite, en affinant le cadre conceptuel présidant à ces politiques d'éducation artistique, précision d'autant plus nécessaire que ce cadre sera à l'avenir étroitement lié à l'unique espace d'information et de communication qui réunira tous les pays du monde. Enfin, pour mesurer les risques d'un désengagement des autorités publiques sur un terrain où s'affrontent des logiques contraires, de la transmission des valeurs et de la construction identitaire individuelle à la mondialisation formatée de la création des comportements à son égard.