

Trois principes et quatre modalités d'une éducation artistique « moderne » pour en penser la mise en œuvre à différents échelons

Christian Vieux, novembre 2023

RÉSUMÉ

Ce texte explore les principes et les modalités d'une éducation artistique dite « moderne ». Il en met l'accent sur la complexité intrinsèque de l'éducation artistique et culturelle en tant que politique publique et dans laquelle elle s'insère. Il soutient l'intérêt d'en resserrer la définition opérationnelle autour de valeurs, de principes et de concepts éducatifs clairs.

Trois principes cardinaux d'une éducation artistique « moderne » sont ainsi présentés, soulignant son intégration dans l'histoire plus globale de l'éducation et son rôle aujourd'hui dans la formation générale des citoyens. Quatre modalités essentielles des enseignements et de l'éducation artistiques sont également exposées. Ils dégagent des approches formelles et des points d'appui dits pré-opérationnels.

L'éducation artistique est donc examinée dans le contexte de l'École. L'attention est portée sur son socle constitué par les enseignements artistiques. Le document évoque également des représentations possibles, d'une part de l'EAC et d'autre part de l'éducation artistique à l'échelon d'un établissement. De la sorte, il soulève la nécessité d'une structuration systémique pour garantir son efficacité, suggérant la nécessité d'un réagencement de l'éducation artistique, en la dotant d'un modèle universel et plus structurant.

La question se pose-t-elle dans le contexte actuel où Mr le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse ouvre un vaste chantier de l'exigence des savoirs ? Quelles places et quels rôles pour l'EAC, l'éducation artistique, les enseignements artistiques dans la réponse attendue aux exigences scolaires et éducatrices ?

UN AVANT-PROPOS	2
De la complexité (intrinsèque ?) d'un domaine positif de la politique publique.....	2
Du resserrement (nécessaire ?) du champ pour la raisonner mieux.....	2
D'une éducation de la sensibilité (repensée ?) en « socles » et en agencements.....	3
TEMPS 1 : TROIS PRINCIPES « MODERNES » DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET QUATRE MODALITÉS ESSENTIELLES D'UNE OPÉRATIONNALISATION	3
Fig. 1 : trois principes cardinaux de l'éducation artistique moderne (source C. Vieux, 2020).....	3
Fig. 2 : quatre modalités essentielles des enseignements et de l'éducation artistiques (source C. Vieux, 2020)	4
TEMPS 2 : REPRÉSENTATIONS POSSIBLES POUR UN ÉTAT [TRÈS] SOMMAIRE DE L'EAC ET UN DEVENIR [UN PEU PLUS] STRUCTURÉ DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE.....	5
Fig 3 : un état sommaire (caricatural ?) de l'EAC à l'échelon d'un établissement.....	5
Fig. 4 : un état (potentiellement) structurant d'une politique d'éducation artistique à l'échelon de l'établissement ..	6
TEMPS 3 : QUELQUES PRÉCISIONS ET REPÈRES	7
Sur la notion d'éducation artistique « moderne »	7
Retour sur des contours de l'éducation artistique, en temps scolaire et aujourd'hui	9

UN AVANT-PROPOS

De la complexité (intrinsèque ?) d'un domaine positif de la politique publique

L'éducation artistique et culturelle (EAC) est une politique publique. Elle se décline dans et hors l'École, potentiellement sur tous les temps et les âges de la vie et – traditionnellement – dans une chaîne de subsidiarités où les collectivités sont des acteurs majeurs et reconnus. Elle mobilise des opérateurs divers : professionnels et amateurs, structures publiques et associatives, personnalités individuelles et juridiques, institutions nationales et territoriales, équipements structurants étatiques et locaux, etc. Son « tissu » est donc riche, disposant des avantages et des risques de sa nature hétérogène. Il est donc complexe.

Particulièrement soutenue par la Présidence de la République (cf. l'objectif du 100 %), l'EAC est aussi un levier des politiques prioritaires du gouvernement dans lesquelles elle s'inscrit et, notamment, au bénéfice de la réduction des inégalités. De toutes, elle apparaît comme l'une des plus positives et consensuelles à ce jour. Historiquement, elle a rassemblé – dans un esprit « transpartisan » selon une expression du temps présent – sur des valeurs démocratiques et redistributives, issues d'une longue tradition politique et sociale dans la République.

Toutefois, protéiforme (par essence) et devenue multimodale (en mise en œuvre), propice à une extension assez constante de son périmètre (potentiellement, tout est plus ou moins culture), elle peut parfois s'avérer difficile à bien cerner. Ses acteurs, à différents niveaux, peuvent peiner – au-delà de l'exposé de légitimes et grandes ambitions sociales et éducatrices – à la définir en termes d'opérationnalité. Cela pourrait (ou pas), à terme, soulever des questions sur son effectivité ou sa légitimité, pour qui souhaiterait, soit vérifier sa robustesse, soit l'attaquer assez frontalement sur des arguments portant précisément sur l'usage efficace des moyens et/ou l'acceptabilité des valeurs incarnées.

Du resserrement (nécessaire ?) du champ pour la raisonner mieux

Nous pensons que cette politique est une nécessité éducative, sociale, humaniste. Mais, nous estimons tout autant qu'elle devrait se « réassurer » autour : **1. de l'affirmation des valeurs** (ne pas perdre de vue, aux différentes échelles de son impulsion et de sa réalisation, le sens de l'action à conduire), **2. de principes** (disposer de repères essentiels pour agir, situer l'action et potentiellement évaluer la trajectoire tenue), **3. de concepts éducatifs reprécisés** (être en mesure de penser et de réaliser des complémentarités et des articulations entre toutes les modalités disponibles, savoir prioriser celles-ci).

Peut-être par prudence, assurément là où nous pensons avoir une certaine légitimité, dans ce document, nous considérons un niveau d'approche moins étendu que toute l'EAC. Nous restreignons donc le champ à celui de la notion d'éducation artistique, présente dans la scolarité selon des appellations et des « compléments » divers depuis les origines de l'école publique, obligatoire et laïque. Ceci permet une perspective longitudinale sur des dispositions stables. C'est un point de départ nécessaire pour consolider l'ensemble. C'est aussi probablement un niveau plus lisible, car davantage circonscrit pour la communauté éducative.

Cette éducation artistique est en effet constituée d'un « socle »¹, celui des enseignements artistiques. Ce socle est enrichi d'une assez grande variété d'actions éducatives orientées vers l'ouverture sur les arts. C'est donc un périmètre et/ou des lignes de force qu'il est un peu plus aisé de tracer. Au passage, il nous semble qu'il serait déjà possible de mieux l'opérationnaliser dans l'École, de lui permettre enfin de faire « système ». C'est un autre sujet que nous esquisserons dans ce document.

S'il est bien optimisé, ce premier ensemble fait déjà puissamment « culture » dans la scolarité d'un enfant. En outre, il est formateur et agrégateur de professionnalisme (pédagogie des arts, conduite de projet, compétences partenariales).

¹ Nous précisons ici que cette appellation, que nous recevons volontiers, nous a été produite lors d'entretiens avec la Cour des comptes et non dans des échanges avec des directions des ministères de l'Éducation et de la Culture.

D'une éducation de la sensibilité (repensée ?) en « socles » et en agencements

Le processus intrinsèque de l'EAC ou son devenir serait-il de s'élargir constamment (au-delà de la seule collusion entre art et culture) ? Cette croissance constante résulte pour partie de choix politiques (par exemple, stimuler et accompagner le goût et la connaissance des sciences par un soutien à la culture scientifique et technique) et d'opportunités (héberger dans l'EAC ce qui est parfois en suspens ailleurs, par exemple une pléthore de concours...). Elle témoigne probablement de l'extraordinaire capacité de la notion d'EAC à agréger un ensemble de faits culturels hétérogènes. Cette qualité est d'un grand intérêt. Nul ne devrait la contester.

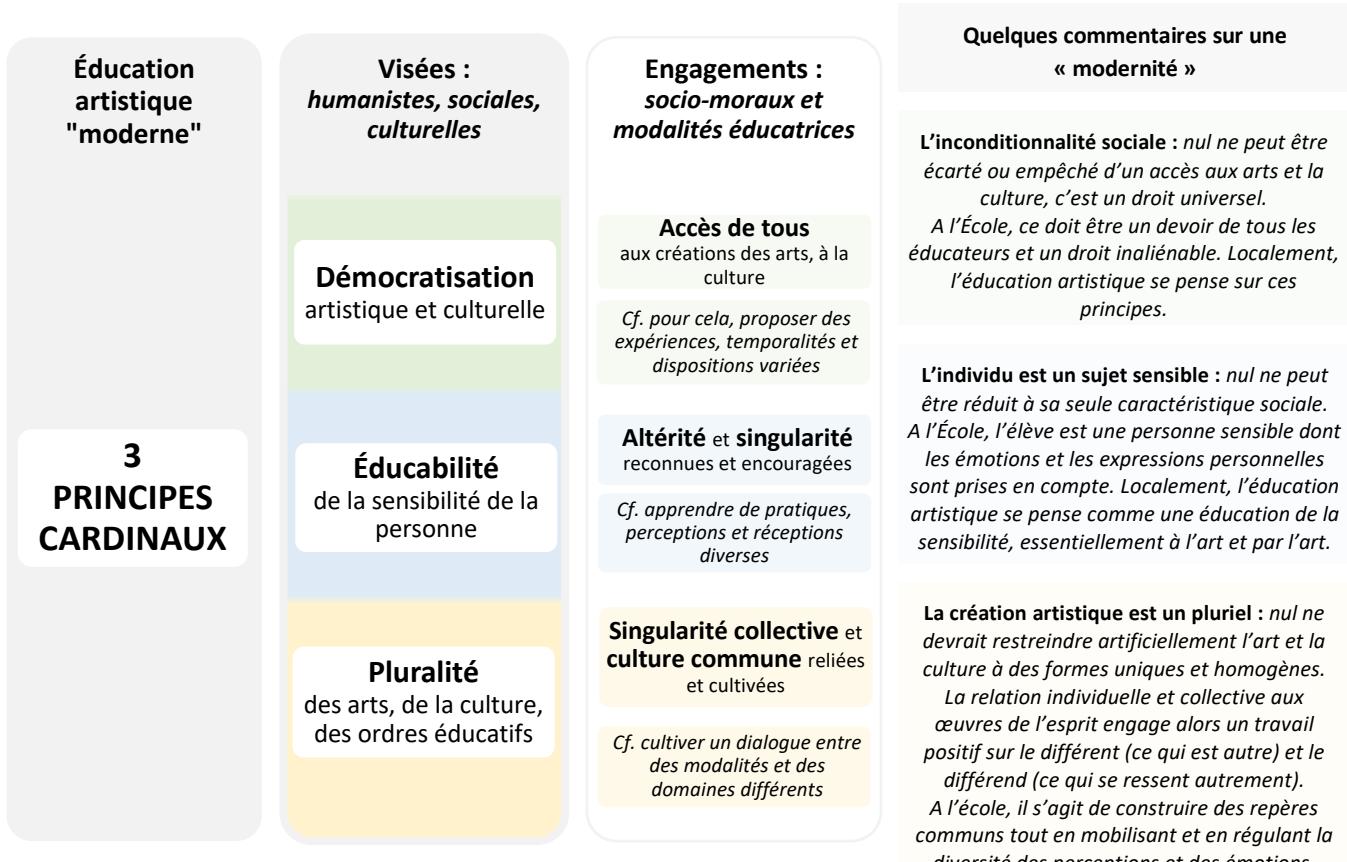
Néanmoins, cette caractéristique n'est pas sans difficulté en contexte scolaire : premièrement, dès lors qu'il serait question de quantifier ou de démontrer des bénéfices scolaires et psychosociaux effectifs, deuxièmement, s'il était question de justifier d'une ligne éducative opérationnelle garantissant une effectivité pour tous les élèves et à tous les paliers de l'École².

Dans ce cadre difficile, nous pourrions affirmer que si les enseignements artistiques sont le « socle » de l'éducation artistique, l'éducation artistique est elle-même un des « socles » fondamental, solide et non restrictif de l'EAC. Dès lors celle-ci serait peut-être à penser, à l'instar de l'EDD (plus récente), comme l'une des grandes éducations transversales dans l'École et moins comme une entité unique (« orpheline » en son genre, en ses dynamiques, etc.). Mais ce point de vue se discute dans ses avantages et ses inconvénients possibles.

TEMPS 1 : TROIS PRINCIPES « MODERNES » DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET QUATRE MODALITÉS ESSENTIELLES D'UNE OPÉRATIONNALISATION

Fig. 1 : trois principes cardinaux de l'éducation artistique « moderne » (source C. Vieux, 2020)

En surplomb et d'analyse, nous pouvons considérer qu'une éducation artistique, intégrée et ambitieuse, veille à respecter ces trois principes cardinaux. Elle est alors dans une conception « moderne » de ses finalités.



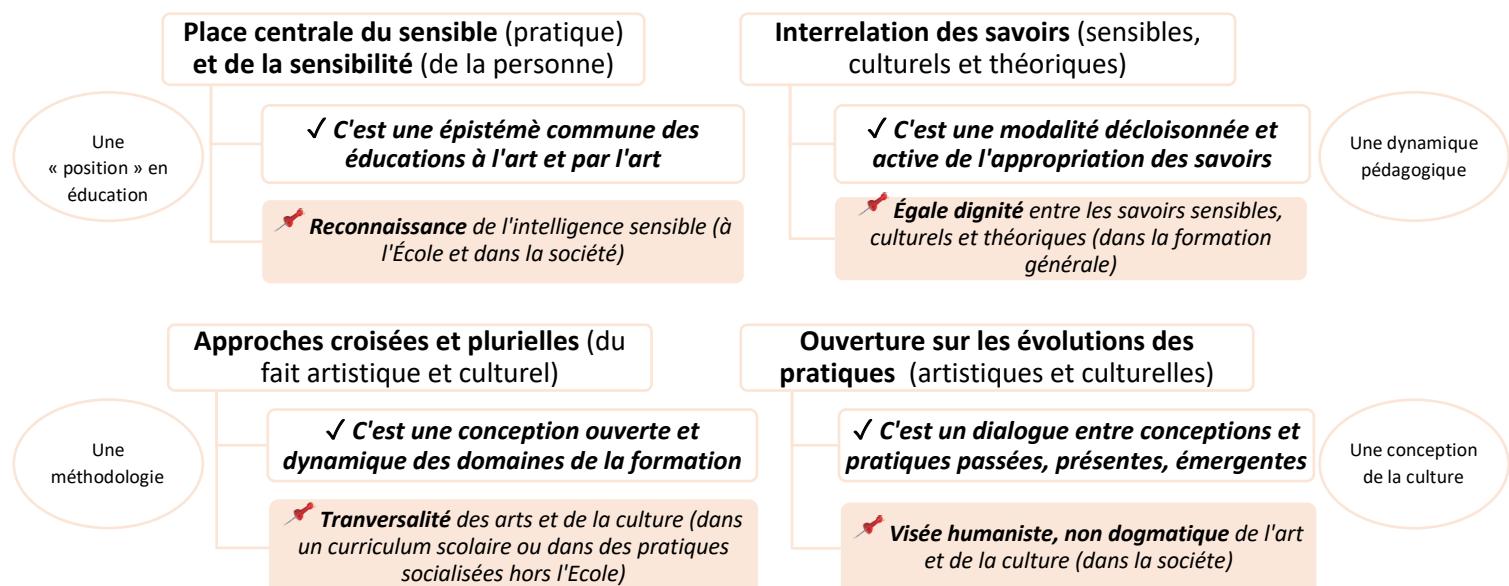
² Sur ce point, la notion de généralisation de l'EAC a longtemps été préférée à celle de massification. L'affirmation de l'ambition du 100% EAC introduit un paradigme quantitatif proche de l'idée de massification. Il pourrait sous-tendre deux attentes en termes de réalisation de la politique publique : l'effectivité de l'engagement des moyens, l'efficacité dans l'atteinte des objectifs éducatifs.

Éléments de commentaire :

Ces principes s'inscrivent dans le temps long de l'histoire de cette éducation. Tous peuvent être corrélés avec l'histoire même de l'École et, plus globalement, de l'idée d'éducation dans une société ouverte, visant au progrès général, soucieuse de l'épanouissement des citoyens et de la réalisation d'un projet collectif de société. Les arts n'étant pas une entité isolée, ils procèdent dans l'éducation du mouvement général de la formation « moderne » de la personne et ce faisant du citoyen aujourd'hui.

Fig. 2 : quatre modalités essentielles des enseignements et de l'éducation artistiques (source C. Vieaux, 2020)

Nous pouvons observer, à différents échelons, que les approches formelles de l'éducation artistique « moderne » déclinent les principes cardinaux *supra* en quatre grandes modalités *infra* que nous dirons ici, par commodité, pré-opérationnelles. Elles sont essentielles : nature intrinsèque d'une éducation artistique, aux fondements d'une éducation à l'art et par l'art, nécessaire à l'effectivité pour les élèves des objectifs de cette éducation.



Éléments de commentaire :

Par « approches formelles », nous renvoyons communément à des situations éducatives, institutionnelles ou instituées et toujours encadrées. Celles-ci s'exercent, principalement dans le temps scolaire (situations d'enseignement [dans des disciplines, dans des éducations transversales, etc.], dispositifs éducatifs [ateliers, clubs, etc.]), et possiblement en dehors de l'École (enseignement artistique spécialisé et parascolaire [en écoles de musique, en conservatoires, en écoles d'art, etc.], éducation populaire, etc.).

Par « modalités pré-opérationnelles », nous évoquons en quelque sorte des points d'appui « primaires » (au sens où ceux-ci précèdent des opérations pédagogiques en second temps et spécifiques [en visées, temporalités, lieux, dispositifs]). Ils structurent des positions (situations d'apprentissage), des dynamiques (pédagogiques), des approches méthodiques et culturelles. Il s'agit d'un ensemble de conceptions et de dispositions pédagogiques convergentes en buts et en démarches, assez largement partagées par les acteurs des éducations à l'art et par l'art.

Ces conceptions et dispositions ont globalement pour caractéristique principale de soutenir des apprentissages par la pratique sensible personnelle et/ou par un projet collectif de production sensible. Ce faisant, elles engagent à un travail d'opérationnalisation des apprentissages induits et dans un cadre plus ou moins didactisé portant sur des savoirs et des pratiques. On pourrait donc considérer qu'elles fondent – en grande partie – des processus nourrissant ce qui pourrait relever d'une didactique (générale) de l'éducation artistique.

Schématiquement, les activités d'apprentissage y procèdent d'un mouvement **allant des expériences** (ancrage dans le sensible [cf. une pratique tangible], l'expression personnelle [cf. la singularité individuelle et collective], la disponibilité au projet [cf. les passages des intentions aux réalisations]) **aux connaissances** (institutionnalisation

par la prise de recul réflexif [cf. pratiquer engage diverses rétroactions entre intuitions et raisonnement], l'explicitation de l'agir [cf. dire la pratique et ses modalités, possiblement la « théoriser »], l'acquisition des notions du savoir [cf. repérer, comprendre, situer des enjeux techniques, culturels, artistiques, etc.]).

TEMPS 2 : REPRÉSENTATIONS POSSIBLES POUR UN ÉTAT (TRÈS) SOMMAIRE DE L'EAC ET UN DEVENIR (UN PEU PLUS) STRUCTURÉ DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Fig 3 : un état sommaire (caricatural ?) de l'EAC à l'échelon d'un établissement

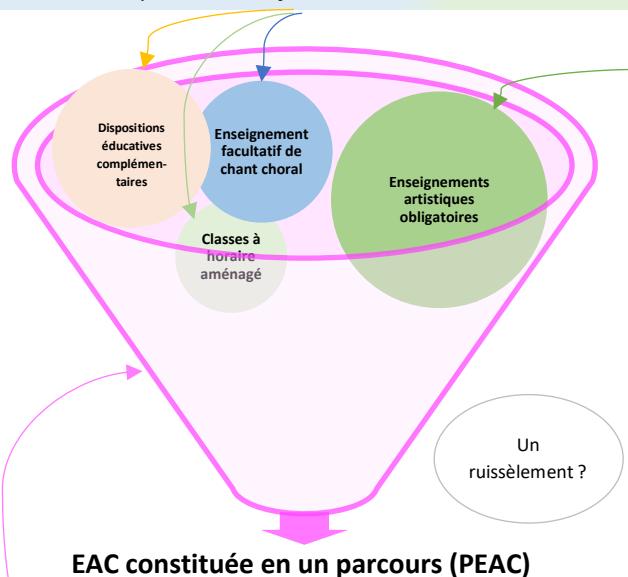
Nous avons bien conscience de l'aspect presque caricatural de la forme de l'entonnoir (*infra*). Mais, nous la mobilisons à dessein au regard de constats opérés sur des observations locales et à partir d'études plus globales. Il s'agit de produire une image frappante.

L'EAC est riche de sa diversité et forte de sa capacité d'innovation. Elle serait autant un « état d'esprit » dans l'École qu'une ambition de démocratisation. Mais nous l'observons aussi, dans les écoles primaires et les établissements du second degré, comme procédant : par juxtaposition de formats non explicitement reliés, par atomisation de formes assez indépendantes les unes des autres, comme un ensemble d'actions encore trop peu planificatrices.

Dispositions, modalités « complémentaires » : un ensemble de composantes variées et variables dans le cadre d'appels à projet, d'initiatives locales et désormais augmentées des possibilités du Pass culture (part commune). Assez systématiquement partenariales, assez souples en mise en œuvre, leviers puissants d'une présence artistique dans l'École, agrégateur d'engagements d'institutions et des collectivités.

Paradoxes :

- Assez difficilement généralisables, souvent rares, constatées comme ponctuelles et souvent discontinues entre les cycles de la scolarité, donc en possible tension au sens d'une massification ;
- Mobilisation et implantation dépendantes de fortes contingences RH et budgétaires, exposée aux effets de la mobilité des équipes éducatives et pédagogiques, aux fluctuations des crédits publics ou d'effets de priorités éducatives aux différents échelons ;
- Mais, historiquement, conçue comme structurant de l'ensemble des principes et des modalités de l'EAC.



Enseignements : un ensemble constitué de trois enseignements obligatoires (arts plastiques, éducation musicale, histoire des arts) répartis dans le continuum de la scolarité commune. Disposant de programmes et, pour deux d'entre eux (arts plastiques, éducation musicale), d'un corps enseignant, également de locaux spécialisés.

Paradoxes :

- Représentant l'essentiel de l'éducation artistique commune des élèves français (volume horaire, obligation), il n'est cependant pas conçu explicitement comme structurant de son opérationnalité globale ;
- Peu soutenu en formation initiale et continue, il apparaît en décrochage dans le premier degré, obéissant à sa continuité inter-cycles ;
- Disposant d'une longue histoire, d'une didactique, d'une RH solide, il n'est pas désigné comme « socle » de cette éducation ni ses trois composantes ne sont rassemblées « programmatiquement » sous l'intitulé commun « éducation artistique » et autour de « facteurs communs ».

EAC = enseignements + modalités complémentaires : une disposition à la fois de politique publique et désormais définie scolairement au sens d'un « quasi-enseignement » (autour des trois piliers « pratiques – connaissances – rencontres »). Disposant de leviers multiples et déployée selon des principes de subsidiarité, elle est agrégative et englobante, embrasse des éducations formelles et informelles dans tous les temps de la vie.

Paradoxes :

- A la fois conception (notion d'EAC) et objet éducatif (PEAC), cette politique est conçue comme un ensemble englobant, mais pilotée comme un horizon de mise en cohérence ; elle doit procurer la souplesse et l'agilité d'une éducation transversale (dans la famille des éducations à... ?) tout en tenant les exigences et contraintes difficiles d'une ligne opérationnelle inter-degrés (un parcours dédié) ;
- Affirmée de plus en plus dans sa transversalité, amalgamant presque tous les sujets de culture (arts, patrimoine, mémoire, sciences et techniques, etc.), elle demeure principalement structurée autour de ses valeurs d'origines ancrées dans l'éducation artistique et l'action culturelle ;
- Témoignant d'un certain dynamisme et d'innovation, elle est tempérée par un ensemble de composantes variables et de contingences complexes à réunir pour être effective l'exposant à des risques d'attrition intrinsèques à son modèle ;
- En tant que politique éducative, faut-il la situer comme outil d'une sensibilisation ou comme but d'une éducation commune ?

Éléments de commentaire :

Si la notion de parcours a, semble-t-il, eu des effets positifs sur les pilotages territoriaux de l'EAC (DAAC, Drac, collectivités), son opérationnalité à l'échelon précis des usagers principaux (les élèves), dans les écoles et les établissements du second degré, ne va pas complètement de soi. Il s'agirait bien souvent davantage d'une tentative de structuration a posteriori d'un existant plus ou moins pertinent et/ou équilibré et/ou accessible au plus grand nombre, qu'il faudrait alors compléter. C'est beaucoup plus rarement un agencement intentionnel, a priori et en vue de développer un projet éducatif structurant et réitérable, en quelque sorte une planification.

Il en résulte cette impression générale que différentes formes et formats sont comme rangés dans un « verseur » (le volet culturel du projet d'établissement ? cf. l'image supra de l'entonnoir) de ce qui est fait ou sera à faire à terme échu (principalement à l'échelle de l'année scolaire). Nous constatons, par ailleurs depuis des années, une difficulté d'autorités responsables à discriminer – parmi les formes et les formats de l'EAC – entre les vertus respectives du facultatif et/ou de l'obligatoire, entre celles du ponctuel et/ou du récurrent. Il peut fréquemment en résulter que la notion d'enseignement est, ou confondue avec celle l'EAC, ou minorée au regard de projets ou d'évènements plus « spectaculaires » et valorisables, ou définie comme obsolète, car massive et contraignante, etc.

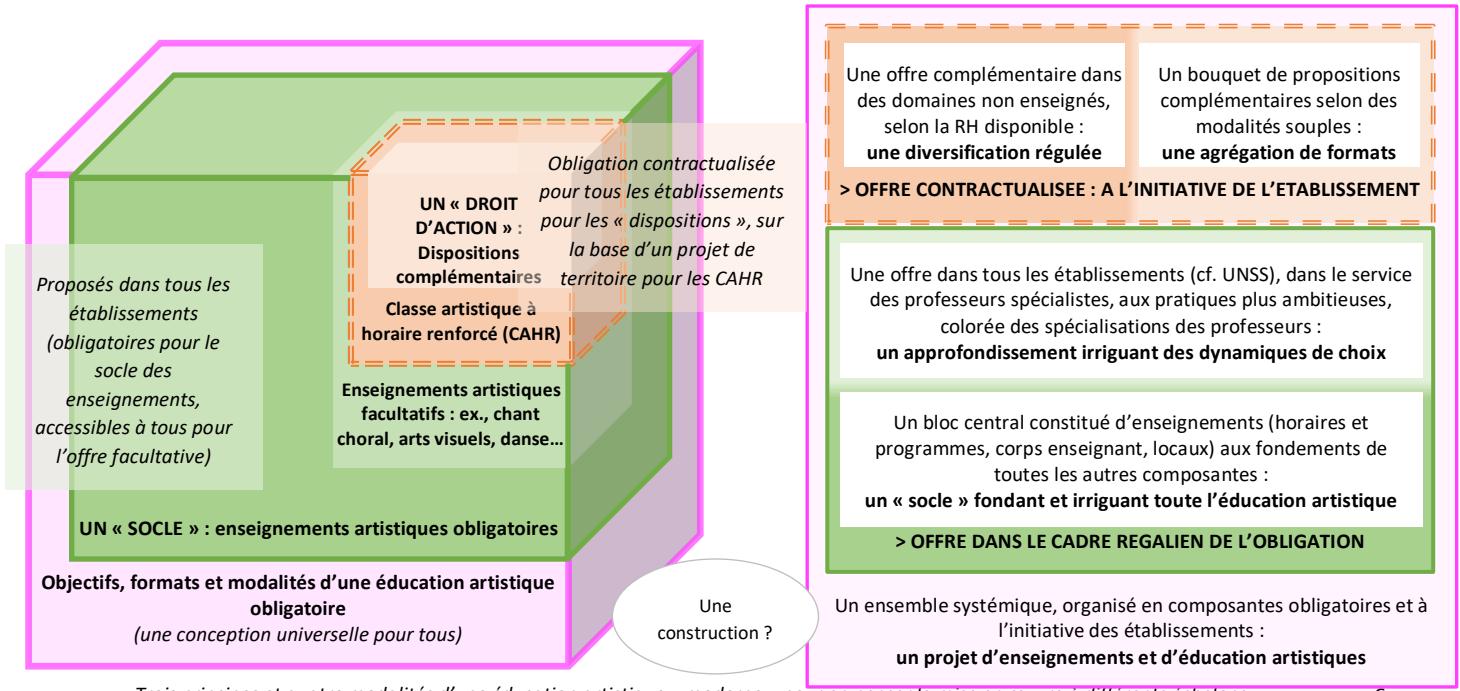
Il ne s'agit pas ici d'opposer les une et les autres de ces représentations (cf. formes et formats sous-tendus), mais de souligner en quoi elles ne sont guère productives pour ancrer l'éducation artistique (cf. plus largement de l'EAC) pour tous les élèves et la déployer dans une approche qu'il faudrait penser comme systémique.

Fig. 4 : pour un état (potentiellement) structurant d'une politique d'éducation artistique à l'échelon de l'établissement

Nous pensons que l'éducation artistique de tous les citoyens s'exerce nécessairement en premier lieu à l'École. Que, ce faisant, elle doit être accueillante des partenaires, des ressources, des professionnels des arts et de la culture pour en enrichir les formes et la portée.

Également, nous estimons qu'en tant que politique prioritaire, elle gagnerait à être réagencée. Il s'agirait de garantir en tous lieux sa pleine opérationnalité : en la dotant d'un modèle plus universel, davantage structurant et réellement régulateur, en clarifiant – voire réglementant – ses articulations pour être utile à tous les élèves, en garantissant deux niveaux complémentaires nécessaires à sa pleine réalisation. Ceux-ci relèveraient, d'une part d'un « droit commun » élargi (un « socle ») et d'autre part une approche contractuelle redéfinie (un « droit d'action/d'option ») faite de possibilités spécifiques reliées à l'environnement de l'établissement (une dynamique).

Il est possible de se représenter un tel « édifice » en un agencement structuré en « briques » éducatrices. Le schéma ci-dessous n'est pas celui de notre projet, mais un « modèle graphique » pour figurer un « système ».



Éléments de commentaire :

Nous pensons que pour l'EAC, comme toute politique relevant globalement d'une éducation transversale (l'EAC n'est pas circonscrite à des disciplines scolaires) et dont les dispositions sont multiscalaires (elles se réalisent simultanément à plusieurs échelles, du national jusqu'à la plus petite entité locale), il est essentiel d'y voir plus clair.

Pour cela, deux premières grandes options pourraient tenter des décideurs :

- Pour l'une, plutôt politique : l'engagement d'une réforme de l'EAC a *priori*, relevant d'une simplification des « normes ». Réduction par exemple à un passé lointain, le chant et le dessin ?

Elle s'exercerait alors peut-être au double risque, premièrement, de dégrader des engagements profonds, secondement en se privant de la sorte d'un grand nombre de relais³ et d'initiatives⁴ comme en soulevant l'inquiétude de restrictions annoncées. La « réduction » serait potentiellement suspectée d'un renversement « réactionnaire ».

- Pour l'autre, davantage technocratique : réalisation d'une énième somme des dispositions. Production d'une nouvelle synthèse de toutes les organisations, motivations, formes en vue d'une révision de cette politique ?

Mais un tel inventaire, déjà tenté en 2012⁵, ne suffirait sans doute pas à dégager avec certitude, de la longue liste induite et de ses constats, des concepts utiles à réagencer *a posteriori* des dynamiques existantes. En outre, cette approche exposerait l'ensemble de cette politique à l'image contre-productive d'un empilement d'actions⁶ comme principale conséquence de cette politique.

Nous leur avons préféré un retour aux « racines » de cette politique, dans une modeste taxonomie construite autour de trois principes cardinaux et quatre modalités (cf. fig.1 et 2). Ceux-ci ont peut-être une double vertu :

- Celle de dégager, pour les refonder, des lignes de convergences politiques, d'actions publiques et d'ambitions démocratiques autour de cet axe majeur qu'est l'éducation de la sensibilité de tous les citoyens ;
- Celle d'engager à rechercher et à raisonner des concepts opérants pour mieux ordonner les formes éducatrices et les manifestations sociales d'une éducation artistique rendue plus systémique.

TEMPS 3 : QUELQUES PRÉCISIONS ET REPÈRES

Sur la notion d'éducation artistique « moderne »

Dans plusieurs textes⁷, nous avons déjà employé à dessein l'expression « éducation artistique "moderne" ». Ceci pourrait être compris comme une conception assez binaire, voire renvoyer de notre part à une approche clivée et clivante. Par exemple, de considérer qu'avant ce qui en la matière est notre présent (immédiat, donc ce qui résulte de mesures très récentes), il n'y aurait qu'un passé obsolète. Ce n'est évidemment pas notre point de vue. Nous faisons appel aux enracinements et aux continuums de ce qui demeure une conception « moderne » de l'éducation artistique.

En effet, l'éducation artistique s'inscrit dans un mouvement du temps long ; elle dispose d'une histoire. Celle-ci mérite d'être partagée et, surtout, mise en perspective. Par moderne, nous entendons moins le temps toujours plus accéléré de l'actualité immédiate, mais l'ensemble désormais constitué des concepts forgés dans l'épaisseur du temps comme des ambitions portées pour aujourd'hui. S'étant généralisés, en France et dans une convergence

³ Partenaires, domaines délaissés...

⁴ Par exemple les professeurs (d'arts plastiques) engagés dans des galeries (pédagogiques) d'établissement, professeurs d'arts et de diverses autres disciplines et historiquement porteurs de l'histoire des arts, etc.

⁵ État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle, rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale et à madame la ministre de la culture et de la communication, octobre 2012.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj2jouF_uuCAxWQUKQEHWV1DQwQFn0ECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F277744%2F32_14245%3Fversion%3D4&usg=AOvVaw1w6Okc9YRKmFh-R9d1Xg5W&opi=89978449

⁶ Ce qui est pour partie vrai au regard de la difficulté rencontrée par la mise en œuvre d'un parcours éducatif dédié (PEAC), dont la finalité était précisément la « mise » en cohérence des formes éducatives, des temps, des actions.

⁷ Voir notre blog Parole(s) en archipel : <https://parolesenarchipel.fr>

internationale, concepts et ambitions sont en premier lieu ouverts à la formation du citoyen, selon des visées d'un humanisme contemporain et démocratique (des dimensions émancipatrices), selon des critères opérants pour aujourd'hui et le monde à venir (disposer de notions artistiques et culturelles pour l'appréhender et y agir).

Conçue de la sorte, l'idée d'une « éducation artistique "moderne" » est alors un objet vivant dans les débats sur la cité. C'est une politique du bien commun et du développement de la personne, conduite dans la visée de l'intérêt général (elle nous concerne tous) et de l'épanouissement individuel et collectif (un accomplissement en partie spirituel et ancré dans une conception anthropologique des arts et de la culture). Ce n'est donc plus seulement un accès, éventuel ou réservé : **1.** à des activités relevant des loisirs (cf. accéder à un occupationnel) et/ou **2.** une éducation de certaines élites aux arts libéraux (cf. se doter de signes de distinction) et/ou **3.** une unique ingénierie de la formation des citoyens déjà éduqués comme de spécialistes (cf. savoirs et identité de « sachants » comme de corporations professionnelles).

Pourquoi ? Même s'il est toujours réversible, le dépassement de ces trois segments *supra* est historiquement repérable. Il peut s'observer et se situer dans l'espace et le temps dès lors que le débat d'idée, puis le politique ont considéré utile des évolutions majeures d'une utilité sociale, voire politique, des productions des arts et par extension plus précisément d'une éducation en/par l'art.

Nous limitons ce panorama à cinq grandes scissions. Sommairement donc :

Au moment de la Révolution de 1789

- Excéder la seule éducation aux arts libéraux des élites dites de naissance (diverses aristocraties : noblesse, clergé, bourgeoisie éduquée) ;
- → Déplacer les réalisations de l'art au-delà du seul giron des amateurs raffinés vers une fonction d'édification des masses (le peuple, le musée).

De l'ère préindustrielle à l'installation de la République

- Installer une véritable formation des spécialistes pouvant relever d'une codification des savoirs et de leur généralisation (professionnaliser, standardiser) ;
- → Institutionnalisation et affectation de structures comme de moyens en propre et plus seulement reposer sur une transmission de pair-à-pair (création/développement d'écoles supérieures : beaux-arts, conservatoires, etc.).

Les lois Ferry sur l'école

- Incrire des savoirs des arts dans la formation commune de base de tous les citoyens (les arts reliés au « principal » et pas seulement dans « l'accessoire »⁸) ;
- → En l'occurrence l'école obligatoire comme constitutive d'un « bagage » commun comprenant le chant et le dessin.

Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques

- Soutien législatif à l'obligation éducative pour tous les élèves des enseignements et de l'éducation artistiques (institutionnalisation par une Loi spécifique) ;
- → Impulsion de la diversification des domaines accessibles et si possible enseignés et à l'intervention de professionnels extérieurs à l'École.

Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

- Inscription dans la partie législative du Code de l'éducation de la notion d'éducation artistique et culturelle (un état et un périmètre codifiés dans la Loi) ;
- → Instauration d'une obligatoire de mettre en œuvre cette éducation artistique et culturelle en la fondant principalement sur les enseignements artistiques et en développant un parcours éducatif dédié (PEAC).

⁸ Discours de Jules Ferry au congrès pédagogique des instituteurs de France du 19 avril 1881 : « ...tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du "lire, écrire, compter" : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale. »

Retour sur des contours de l'éducation artistique, en temps scolaire et aujourd'hui

L'éducation artistique à l'École comprend principalement des modalités formelles – les enseignements artistiques⁹ –, dont il est assez aisément de tracer l'organisation et les contours¹⁰. Elles construisent, du fait de leur nature dans la forme scolaire, une offre éducative selon des formats plutôt standardisés, pour l'ensemble des classes d'âge concernées par la scolarité obligatoire¹¹, formant *a priori*¹² un « socle » de l'éducation de la sensibilité des citoyens. Point fort de la situation française, c'est un bien précieux qu'il faudrait faire fructifier¹³. Héritées de l'histoire de l'école républicaine, ces modalités formelles n'ont toutefois fait l'objet quasiment d'aucune transformation ou réforme de fond¹⁴ quand l'EAC était régulièrement remise à l'ouvrage¹⁵.

Les enseignements artistiques obligatoires, s'adressent aujourd'hui à tous les élèves, historiquement dans deux domaines – les arts plastiques et l'éducation musicale –, auxquels le législateur ajoutait en 2008 un enseignement pluridisciplinaire et transversal d'histoire des arts.

À ce commun de l'instruction aux arts et par les arts de tous les citoyens s'ajoutent des enseignements pouvant être choisis, dès lors que cette offre supplémentaire est financièrement soutenue. Elle traduit la mise en œuvre d'une politique plus spécifique. Celle-ci résultant, soit d'une impulsion politique descendante – dite « top down » – (comme récemment l'enseignement facultatif/complémentaire de chant choral) ou afin de répondre de manière spécifique à des besoins particuliers (comme des doubles cursus des classes à horaires aménagés – CHAM, CHAD, CHAT¹⁶), soit d'une volonté locale de renforcer les enseignements artistiques comme de soutenir des parcours d'excellence, par exemple dans des zones défavorisées et/ou éloignées de la culture, de manière plus ascendante – dite « bottom up » – (comme les CHAAP, CHAV, CHAEAC, etc.¹⁷).

En l'état, les enseignements artistiques peuvent être enrichis par des activités complémentaires en arts ou possiblement orientées vers les arts et la culture. Parmi celles-ci, les unes étant encadrées par des textes (par exemple, des ateliers artistiques¹⁸, des EPI¹⁹), les autres relevant souvent « d'options²⁰ » diverses et d'émergence strictement locale prenant la forme d'un quasi-enseignement ou d'activités pédagogiques encadrées.

Cette « organisation » n'est pas sans rencontrer des difficultés. À ce jour, même si elle est riche de diversité, elle ne reflète guère un monde idéalement structurant d'une éducation artistique pour tous²¹.

De surcroît, nous devons constater que : la continuité des enseignements artistiques obligatoires n'est plus vraiment garantie de l'école à l'entrée au collège²² ; l'histoire des arts a connu un épisode au détour de la

⁹ Qui, historiquement, ont été longtemps la seule offre éducative scolaire.

¹⁰ Notamment, par des horaires et des programmes.

¹¹ Inscription explicite dans les emplois du temps des élèves s'adressant à des classes et par niveau de la scolarité.

¹² Nous indiquons « *a priori* », car dans l'histoire des doctrines de l'éducation aux arts et à la culture, elle n'a pas toujours été perçue comme tel. Ainsi, dans la concurrence des formes ou dans des temporalités politiques de la mise en œuvre on a pu connaître, par exemple, une dualité entre enseignements artistiques et action culturelle, entre visées socio-culturelles et exigence artistique des modalités proposées, aujourd'hui entre EAC et action culturelle, etc.

¹³ Il n'est pas rare que cette caractéristique soit, sinon attaquée, du moins suspectée d'obsolescence dans et hors l'École. Force est de constater, sur plusieurs décennies, que dès lors que la généralité de l'EAC progresse, il est rarement fait droit aux apports et au soutien des enseignements artistiques ; et que sitôt qu'il s'esquisse l'idée de « réformer » l'éducation artistique, c'est du côté des enseignements que l'on regarde et beaucoup moins dans la direction des modalités éparses de l'EAC.

¹⁴ Le faut-il ? D'une manière relevant d'une rupture ? Car, encore faut-il bien prendre la mesure de toute des bénéfices et des risques de toute « réforme » ou « refonte » pour ne pas fragiliser l'existant, qui, dans l'École française, demeure encore minoré.

¹⁵ Car, c'est une politique publique en expansion.

¹⁶ Classes à horaires aménagés en musique, danse, théâtre et reliées à la double scolarité en collège et en conservatoire.

¹⁷ Classes à horaires aménagés en arts plastiques, cinéma-audiovisuel, EAC, etc.

¹⁸ De plus en plus rarement financés, mais parfois créés ou maintenus sur moyens propres.

¹⁹ Les enseignements pratiques interdisciplinaires étaient l'un des fers de lance de la réforme de la scolarité obligatoire au collège en 2015. Non abrogés, ils sont toutefois devenus rares.

²⁰ C'est souvent ainsi qu'une équipe en établissement intitule une offre qu'elle a proposée et quelle porte. Cette appellation par sa résonnance procure une certaine légitimité scolaire à ce qui n'est pourtant encadré par aucun texte.

²¹ Nous n'opposons pas ici l'énoncé « pour tous » (une triste norme scolaire, l'enseignement disciplinaire) à « pour chacun » (un horizon épanouissant, une offre au choix). Nous considérons que, déjà fondés sur une pédagogie de projet, les enseignements artistiques mobilisent au cœur des activités d'apprentissage la notion de choix au service de l'atteinte d'une expression artistique personnelle.

²² Des rapports de l'inspection générale (IGEN, puis IGESR) soulignent nombre de difficultés et une mise en œuvre non systématique.

réforme de 2015, principalement du fait de la disparition de l'épreuve orale obligatoire qui lui était dévolue au DNB et lui servait de levier pour son institutionnalisation. En outre, les activités complémentaires sont très dépendantes des marges de manœuvre dont disposent les unités d'enseignement et des moyens accessibles dans le cadre d'appels à projets. La part collective du Pass culture introduite dans cet ensemble induit, semble-t-il, un nouveau souffle, toutefois en générant possiblement une myriade d'initiatives de fait plus ou moins coordonnées. Enfin, les classes à horaire aménagé (hors le modèle historique du double cursus école/conservatoire) sont des offres rares.

Dès lors que toutes les possibilités *supra* seraient plus ou moins réunies dans un même lieu, s'imposerait encore la nécessité de construire une offre non seulement cohérente, mais surtout plus systémique (faisant « système » opérant d'éducation artistique). Ce caractère « systémique » est tout autant une nécessité, combien même il n'y aurait que des enseignements artistiques obligatoires et un bouquet d'actions soutenues par les possibilités de la part collective du Pass culture.

Il nous semble qu'une réflexion « systémique » est un sujet essentiel et devant nous.

Ce serait peut-être moins d'une « révolution copernicienne » dont il s'agirait que d'une volonté de consolidation et d'organisation, sur les concepts et des buts clarifiés, réellement soutenable à l'échelle des écoles et des collèges.