

Dossier : Trois grandes positions (traditions) en éducation et leurs liens/incidences avec la transmission de savoirs en matière d'éducation artistique

Fiche 1 : Présentation, préambule (trois signaux relevant des droits) et introduction

Ce dossier est organisé en 6 fiches en ligne :

- Fiche 1 : Présentation, préambule (trois signaux relevant des droits) et introduction : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=464&preview=true>
- Fiche 2 : Sur le modèle transmissif, celui dit de « l'empreinte », en éducation artistique : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=470&preview=true>
- Fiche 3 : Sur le modèle comportementaliste, celui dit de « conditionnement », en éducation artistique : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=473&preview=true>
- Fiche 4 : Sur les modèles constructivistes et socioconstructivistes, en éducation artistique : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=475&preview=true>
- Fiche 5 : Évolution d'un modèle d'enseignement des arts plastiques dans la scolarité obligatoire (à grandes enjambées...) : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=479&preview=true>
- Fiche 6 : Installation d'une position « hybridée » en arts plastiques (source C. VIEAUX, 2018) : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/?p=479&preview=true>

Présentation.....	2
<i>Une source et des visées</i>	2
<i>L'évolution du contexte</i>	2
<i>La permanence de l'ambition démocratique de l'éducation artistique</i>	2
<i>Les pratiques, en vrai</i>	3
<i>La nécessité de savoir se situer et non d'être assigné</i>	3
<i>Mise en forme</i>	3
Préambule (trois signaux relevant des droits)	3
<i>Premier signal : l'implication de l'éducation artistique dans les droits universels</i>	4
<i>Second signal : des convergences, des orientations et des conventions internationales pour l'éducation artistique</i>	5
<i>Troisième signal : une traduction en droit français, de finalités et de dispositions de l'éducation artistique dans le Code de l'éducation</i>	5
Introduction	6

Présentation

Une source et des visées

Ce dossier est une version (très) enrichie et (largement) remaniée d'un autre document restituant les principaux éléments d'une conférence donnée dans le cadre du séminaire « Art contemporain et éducation artistique, la persistance d'un malentendu ? » (organisé les 28 et 29 janvier 2009 par l'association Rurart [Rouillé], au Musée-Sainte-Croix de Poitiers).

Il s'agissait, au moment de la rédaction initiale, de proposer quelques liens possibles entre des évolutions repérées de la conception de l'éducation artistique (sous le prisme de l'enseignement des arts plastiques au collège) et trois grandes positions (traditions) en éducation telles qu'énoncées par Jean-Pierre ASTOLFI. Le prisme initial est ici élargi à celui de l'éducation artistique.

L'évolution du contexte

Depuis 2009, une loi de programmation pour la refondation de l'éducation était promulguée (2013), une autre sur l'École de la confiance également (2019), la scolarité obligatoire comme le lycée ont connu des réformes (2015 et 2019). Sur le plan de l'éducation artistique, un parcours (le PEAC) était institué (2013). L'institut national de l'éducation artistique et culturelle — INSEAC — était créé (2020), avec pour ambition de structurer au niveau national la formation et la recherche dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle.

Le débat sur l'éducation peut régulièrement connaître des périodes plus ou moins vives, et parfois il n'y a plus de débats. Comme tout sujet essentiel pour la Nation et les citoyens, il est naturellement un marqueur de projets politiques et l'expression de convictions. On peut être le spectateur ou l'acteur (parfois malgré soi) de confrontations : par exemple, depuis quelques années, celle du « camp » des « républicains » contre celui des « pédagogues » (une assignation à se situer sans nuances ?). Ces clivages sont susceptibles de subdiviser — a priori — les professionnels autour de catégories et de courants de pensée assez schématiques, par exemple, en tant que « pédagogistes » ou, plus récemment, « instructionnistes » (une « essentialisation » dans l'une comme dans l'autre ?).

La permanence de l'ambition démocratique de l'éducation artistique

L'éducation artistique mérite probablement mieux que ces clivages. Comme dans d'autres domaines ne faudrait-il pas comprendre et accepter que nous soyons porteurs des conceptions, parfois diverses et contradictoires, qui nous précèdent et ont pu nous modeler ? Il me semble que celles et ceux que j'ai pu rencontrer et observer dès 1997 — notamment dans des fonctions d'inspections et principalement dans les classes au milieu des élèves —, portant l'éducation artistique dans et autour de l'École, selon ses différentes modalités, sont en très grande majorité des républicains démocrates et pédagogues.

Travailler à faire accéder tous les élèves aux arts et la culture, globalement à les faire entrer en culture, c'est toujours et encore aujourd'hui s'inscrire dans un projet de démocratisation en adhérant pleinement à la promesse républicaine de l'École (ce en quoi correspond l'ambition du 100 % EAC). Mettre en œuvre cette ambition, transformer cette promesse en projets et en dispositifs opérants, requiert des trésors de pédagogie (intuitive comme experte) à tous les niveaux, celui des élèves/enfants comme celui du corps social. L'art, ses formes et ses langages ne viennent pas à nous d'emblée et de soi.

Les pratiques, en vrai

Sur le versant des enseignements artistiques « modernes » dans la scolarité obligatoire, l'histoire proche des pédagogies s'est construite sur des modèles certes actifs, mais — dans la pratique — assez éloignés de formes récemment désignées sous le vocable de « pédagogie de la découverte » au sens strict. Les enseignants sont « pleinement » des professeurs (dans le monde des arts et la culture, on peut parfois un tantinet le leur reprocher). Ils sont soucieux des contenus des apprentissages, de l'atteinte des buts qu'on leur donne (programmes) et d'autres qu'ils (se) fixent (liés à leur engagement, à des valeurs). L'économie réduite du temps disponible ne leur permet guère une installation dans de continuels « flottements » pédagogiques.

La réalité scolaire oblige à être « efficace », sauf à se réfugier — par principe ou renoncement — dans les arguments d'une attente en l'émergence (un jour peut-être) de savoirs (quelque part dans la classe). Une attente que l'on associe souvent et par quelques généralisations aux formes dites de la « découverte ». Celles-ci sembleraient, y compris en dehors de l'éducation artistique, ne pas bénéficier d'appréciations, d'évaluations, de considérations favorables.

Tout cela invitait à quelques ajustements du texte de 2009.

Sur ces différents points, nous renvoyons également au rapport n° 2019-076 de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, *Les enseignements artistiques au collège : état des lieux et perspectives* [Les enseignements artistiques au collège : état des lieux et perspectives, rapport n° 2019-076, mars 2020](#) (et ses annexes [Les enseignements artistiques au collège : état des lieux et perspectives. Annexes du rapport n° 2019-076, mars 2020](#)).

La nécessité de savoir se situer et non d'être assigné

Ces trois grandes conceptions (traditions), perceptibles ici comme potentiellement manichéennes dans leur mobilisation, constituent néanmoins des points d'appui pour situer, penser, discuter sa propre action en matière d'éducation artistique. Elles invitent à cultiver l'ancrage dans des formes repérables, la nuance et le contrepoint dans la prise en compte de leurs possibles incidences, la plasticité professionnelle des enseignants/éducateurs/médiateurs. Elles engagent à une disponibilité critique aux transformations subies ou décidées.

Mise en forme

Le propos est en partie soutenu au moyen de fiches assorties d'une présentation en tableaux structurés en questions, constats, rappels, hypothèses, remarques, etc.

Des graphiques sont également employés. Leurs agencements sont parfois « opportunistes ».

Les fiches 2 à 6 peuvent être lues séparément : si leurs axes de rédaction sont complémentaires, ils abordent des questionnements spécifiques.

—

Préambule (trois signaux relevant des droits)

« Les ennemis de l'esthétique ne sont ni la nature intellectuelle ni la nature pratique de l'expérience. Ce sont la routine, le flou quant aux orientations, l'acceptation docile de la convention dans les domaines

pratique et intellectuel. L'abstinence rigide, la soumission imposée et la rigueur, tout comme à l'opposé la dissipation, la cohérence et la complaisance sans but, sont autant de déviations qui font obstacle à l'unité de l'expérience. »

John DEWEY, *L'art comme expérience*, 1934.

L'éducation artistique est une question désormais profondément ancrée. Elle est une politique exprimant une ambition humaniste (affirmation de valeurs positives), un projet démocratique (soutenir l'accès aux arts et à la culture pour tous les citoyens et en débattre), un engagement social (redistribution culturelle, épanouissement par les arts et la culture). Elle est travaillée par des enjeux de société et les travaille aussi en retour. Elle porte en elle l'espérance d'un progrès de l'humanité. Cet espoir peut aussi figurer dans les formes pédagogiques qu'elle mobilise ou revendique (confiance, créativité, émulation, coopération, etc.).

Sur tous ces aspects, il importerait peut-être de ne pas perdre de vue trois signaux relayant des droits humains. Ces droits — dans des conventions, des chartes et des déclarations de portée mondiale, prolongés dans des visées et des dispositions internationales, déjà travaillés ou transcrits dans les législations des États — dessinent les contours d'une éducation artistique dite « moderne ».

Premier signal : l'implication de l'éducation artistique dans les droits universels

L'éducation artistique, qu'elle relève d'enseignements ou de dispositifs éducatifs, incarne de profondes aspirations démocratiques : l'égalité d'accès aux arts et à la culture, affirmation de l'épanouissement de la personne, généralisation de l'éducation de la sensibilité, l'ouverture sur la pluralité des expressions et des cultures dans leur diversité.

Elle s'inscrit donc assez naturellement dans ces cadres des droits fondamentaux et universels qu'il conviendrait de rappeler :

- ces droits sont notamment portés en France dès le **préambule de la Constitution** :

« La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État »

- la **Déclaration universelle des droits de l'Homme** du 10 décembre 1948 énonce en son article 26 :

« 1. Toute personne a droit à l'éducation., 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. »

et en son article 27 :

« 1. Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent »

- la **Convention internationale des droits de l'enfant** indique précisément par son article 296 que l'éducation de l'enfant doit viser à

« favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités »

Adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989, cette convention internationale a été signée par la France le 26 janvier 1990. Le Parlement, par une loi du 2 juillet 1990, en a autorisé la ratification qui est intervenue le 7 août 1990. Conformément à l'article 49 de la Convention, celle-ci est entrée en application en France le 6 septembre 1990.

Second signal : des convergences, des orientations et des conventions internationales pour l'éducation artistique

Ces droits fondamentaux sont partagés par des instances internationales qui les réfléchissent en orientations communes de politiques publiques, y compris sous l'angle pédagogique. Les nations qui s'en emparent les déclinent selon leurs propres organisations institutionnelles et la singularité de leur système éducatif. L'État français adhère à ces instances et à ces orientations :

- en 2006, la **Conférence de Lisbonne** posait trois axes complémentaires : étude des œuvres d'art, contact direct avec les œuvres, pratique d'activités artistiques (la correspondance avec la structuration, en 2013, de l'éducation artistique et culturelle en France est frappante : rencontres, pratiques, connaissances) ;
- en 2010, la **Conférence de Séoul** déclinait des objectifs en stratégies et en actions : « 1. s'assurer que l'éducation artistique soit accessible en tant que composante fondamentale et durable du renouveau qualitatif de l'éducation ; 2. s'assurer que la conception et la transmission des activités et des programmes liés à l'éducation artistique soient d'une grande qualité ; 3. appliquer les principes et pratiques de l'éducation artistique pour contribuer à relever les défis sociaux et culturels du monde contemporain ».

Troisième signal : une traduction en droit français, de finalités et de dispositions de l'éducation artistique dans le Code de l'éducation

Le **Code de l'éducation** exprime les principes universels et des orientations internationales de l'EAC en dispositions législatives et réglementaires :

- **Partie législative, article L 121-6 :**

« L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés. Les enseignements artistiques portent sur l'histoire de l'art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques et visuels, de l'architecture, du théâtre, du cinéma, de l'expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués. Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur. »

- **Partie réglementaire, article 312-6 :**

« Des enseignements artistiques obligatoires sont dispensés dans les écoles élémentaires et les collèges et dans les classes correspondantes des établissements d'éducation spéciale, des lycées professionnels maritimes et des établissements d'enseignement agricole visés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime. Ces enseignements comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des arts plastiques. Ils ont pour objet une initiation à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques. Des enseignements artistiques portant sur des disciplines non visées à l'alinéa précédent peuvent être institués, à titre facultatif, dans les écoles élémentaires et les collèges. Dans le cadre de ces enseignements, les élèves reçoivent une information sur les dangers du téléchargement et de la mise à disposition illicites d'œuvres ou d'objets protégés par un droit d'auteur ou un droit voisin pour la création artistique. »

—

« Le développement culturel n'est donc plus désormais pour les sociétés et pour les individus un luxe dont ils pourraient se passer, l'ornement de l'abondance : il est lié aux conditions mêmes du développement général. Ses finalités ne sont pas décrétées à partir de telle ou telle conception philosophique de l'homme : elles découlent des besoins profonds des sociétés aux prises avec leur transformation »

Augustin Girard, 1972.

—

« L'engagement de l'État en faveur de l'art et de la culture relève d'abord d'une conception et d'une exigence de la démocratie :

- 1. Favoriser l'accès de tous aux œuvres de l'art comme aux pratiques culturelles.*
- 2. Nourrir le débat collectif et la vie sociale d'une présence forte de la création artistique en reconnaissant aux artistes la liberté la plus totale dans leur travail de création et de diffusion.*
- 3. Garantir la plus grande liberté de chaque citoyen dans le choix de ses pratiques culturelles. »*

Charte des missions de service public pour le spectacle vivant », Bulletin officiel du ministère de la Culture, mars 1999, n° 110 : circulaire du 22 octobre 1998.

—

Introduction

Trois grandes positions (traditions) en éducation, historiquement situées [1], se retrouvent dans les pratiques de l'enseignement scolaire comme dans les médiations éducatives extra-scolaires. Dans l'École, certaines déclinaisons ont pu accompagner la constitution d'une pédagogie dite institutionnelle ou s'insérer dans ses évolutions. Elles ont également inspiré ou imprégné diverses situations de sensibilisation ou de formation en dehors du système éducatif. Quelques-unes s'inscrivent dans des filiations de l'éducation nouvelle, croisant parfois des mouvements de pédagogies dites alternatives. Il conviendrait cependant de ne pas être trop systématique avec ces formes d'étiquetage ou de rattachement.

Ces positions sont repérables en matière d'éducation/enseignement artistique (EA) et, plus globalement, d'éducation artistique et culturelle (EAC). Leurs mises en perspective — questionnées et commentées dans les fiches de ce dossier au regard des définitions et des principes d'une éducation artistique « moderne » (expression utilisée à dessein, notamment sur la base des éléments du préambule) — proposent à chacun de se situer et de réfléchir dans et sur le jeu des ruptures et des continuités, des innovations comme des contradictions. Toutes nourrissent, animent, peuvent agiter régulièrement des débats et des choix politiques sur la place des arts et de la culture dans l'éducation, au premier chef dans la forme scolaire.

Sont à considérer pour cela des priorités posées par des textes réglementaires ou par des plans d'action, également instillées au moyen de communiqués de presse. Ces primats peuvent parfois s'apparenter à la permanence de dogmes dont ils sont alors en partie l'expression. Ils ont pu varier sur le temps long de l'éducation artistique : tantôt alloués aux connaissances (les seules références culturelles ? moins les savoirs sensibles...), tantôt dévolus aux pratiques (toutes les pratiques sensibles ? les seules pratiques artistiques ? les seules pratiques des artistes ?), tantôt conférés aux rencontres (avec tous les arts ? seulement la culture liée aux arts ? principalement avec l'œuvre authentique ? jamais sans l'artiste ?). Plus récemment, l'instauration du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) en 2013 a constitué une tentative de les équilibrer en les reliant (rencontres, pratiques, connaissances sont depuis disposées comme les trois leviers simultanés de l'EAC).

À la périphérie de la plupart des débats, en surplomb de ces priorités qui alternent, il s'agit de tenter de s'orienter — un peu — dans des modèles pédagogiques que mobilisent — de bonne foi — la plupart de ceux engagés dans l'éducation artistique et dans les divers ordres éducatifs qu'elle concerne. On les éprouve sciemment comme on peut en être un vecteur peu (pas très) conscient. Si certains de ces modèles sont de construction récente, la plupart sont souvent d'assez lointains héritages.

Les schémas présentant ces trois grandes positions en éducation sont issus des travaux de Jean-Pierre ASTOLFI.

Christian Vieaux, mars 2022, d'après une première version rédigée en janvier 2009.

Vous pouvez me suivre sur :

Mon compte Twitter : Christian VIEAUX @igartsplastique

Mon compte LinkedIn

[1] Sans exhaustivité, par exemple :

- ASTOLFI, J-P, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992. Chapitre intitulé : Trois modèles pour enseigner. Également André GIORDAN, *Apprendre*, Belin, Paris, 1998.
- GAUTHIER, C. et TARDIF, M., *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Éd. Gaëtan Morin, 1996.
- GIORDAN, A., *Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique*. <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html>
- GIORDAN, A., *Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage*. http://www.lides.unige.ch/publi/rech/th_app.htm
- HAMELINE, D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ESF éditeur, 1986/2000.
- MEIRIEU, Ph., *Histoire et actualité de la pédagogie, repères théoriques et bibliographiques. Outils de base pour la recherche en éducation*. 1. Université Lumière-Lyon 2, 1994.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D., *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*, De Boeck Supérieur, 2013.