



HAL
open science

“ L’éducation artistique à l’épreuve de ses modèles : de l’éducation nouvelle à la culture numérique”

Marie-Christine Bordeaux

► To cite this version:

Marie-Christine Bordeaux. “ L’éducation artistique à l’épreuve de ses modèles : de l’éducation nouvelle à la culture numérique”. Revue ATTADRISS, 2024, numéro spécial, pp.35-46. hal-04907379

HAL Id: hal-04907379

<https://hal.science/hal-04907379v1>

Submitted on 22 Jan 2025

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

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

« L'éducation artistique à l'épreuve de ses modèles : de l'éducation nouvelle à la culture numérique, *Attadri* – revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Rabat (Maroc), numéro spécial 2024 Éducation artistique et culturelle et Numérique : enjeux et mutations, p.35-46

Dernière version auteur avant publication

Marie-Christine Bordeaux
Université Grenoble Alpes, Gresec

En France, les racines de l'éducation artistique et culturelle sont beaucoup plus anciennes que les politiques publiques qui s'en sont explicitement emparées, d'abord dans les années 1970, puis de manière plus systématique à partir de 1983. Dès la création de l'école gratuite et obligatoire en 1881 par Jules Ferry, la question de la formation artistique (musique, arts plastiques) est en question parmi les autres domaines des programmes scolaires. Et ce qui est intéressant, c'est que cette question fait déjà débat, notamment pour les arts plastiques : s'agit-il d'éveiller aux pratiques expressives et créatives, de susciter le goût artistique (arts plastiques), ou s'agit-il développer l'observation et l'habileté graphique (dessin) ? Telle est, résumée très brièvement, la querelle qui opposa l'artiste Eugène Guillaume, fondateur de la méthode dite « géométrique », fondée sur l'exactitude de l'observation et de la restitution, officialisée dans les écoles à partir de 1880, et le philosophe Felix Ravaisson, qui était lui-même dessinateur. Ravaisson considère l'art comme une « métaphysique figurée » et la métaphysique comme « une réflexion sur l'art », comme l'explique Bergson (cité par Tochon-Tanguy, 2023, p. 44)¹. Tous deux étaient membres de la commission réunies par Jules Ferry chargée de réfléchir aux nouveaux programmes scolaires. Le dessin était déjà présent dans l'enseignement scolaire, et un corps d'inspection de l'enseignement du dessin était déjà constitué avant ce temps de controverse. Guillaume et Ravaisson avaient tous deux précédemment exercé des responsabilités et une tentative d'influence sur cet enseignement : dès 1880, le dessin géométrique et linéaire avait été validé comme la référence pédagogique². On assistait déjà à une controverse durable sur les objectifs de l'éducation artistique, centrée sur des enjeux propres au monde de l'art. À cette époque un des enjeux était la tension entre les arts industriels et les arts de création. La musique n'a pas connu les mêmes querelles, du fait de l'influence déterminante du mouvement orphéoniste³, mouvement d'éducation populaire liant pratique collective de la musique et harmonie sociale. S'appuyant sur un répertoire dédié aux pratiques d'amateurs, mais non sans références à la musique de son temps, ce mouvement, qui recouvre de nombreuses organisations⁴, eut une influence déterminante sur l'enseignement de la musique à l'école pour des élèves non spécialisés et

¹ Tochon-Danguy, Baptiste. « Une ligne métaphysique de Ravaisson à Merleau-Ponty : la ligne serpentine entre visible et invisible, unité et variété, temps et espace », *Nouvelle revue d'esthétique*, vol. 31, no. 1, 2023, pp. 43-54.

² Beguery, Jocelyne, « Le dessin : vers un problématique enseignement artistique », dans Daniel Denis et Pierre Kahn (dir.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, CNRS Histoire, 2003, 18.

³ Philippe Gumpłowicz, *Les travaux d'Orphée. 150 ans de vie musicale amateur en France. Harmonies, chorales, fanfares*, Aubier, 1987.

⁴ Paul Gerbod, « L'institution orphéonique en France du XIX e au XX e siècle », *Ethnologie française*, T. 10, No. 1 (janvier-mars 1980), pp. 27-44.

sans projet de spécialisation. Son état d'esprit est encore visible aujourd'hui dans les CFMI, Centres de formation de musiciens intervenants, à mi-chemin entre reconnaissance institutionnelle d'une pratique musicale experte et méthode fondée sur le partage de la pratique musicale pour tous les publics.

Si j'ai choisi de commencer mon intervention par ces brefs rappels historiques, c'est pour souligner le fait que la question des modèles de l'éducation artistique et culturelle (EAC) ne peut pas s'analyser sans rappeler les références, modèles d'action et idéologies historiques sous-jacents à tout programme de mise en œuvre de l'EAC. Pour le dire rapidement, l'EAC fait simultanément référence à un vaste modèle arto-centré et à un tout aussi vaste modèle centré sur l'éducation orientée vers les besoins de la société. Sous le même vocable, on désigne donc des dispositifs et des visées qui sont en tension. De manière un peu rapide, en utilisant les catégories analytiques de Boltanski, Thévenot et Chiapello⁵, on peut situer cette tension entre les valeurs de la cité « inspirée » et celles de la cité « civique », la résolution de l'opposition entre ces valeurs pouvant être définie du côté de la cité « par projets », où se reconnaissent ensemble aussi bien les artistes, les responsables culturels que les pédagogues faisant appel à la pédagogie par projet. Mais si le projet, en tant qu'espace de coopération et de complémentarité, permet la rencontre (si ce n'est la résolution) dialectique entre valeurs propres au monde de l'art et valeurs propres au monde de l'éducation, il ne règle pas la tension constitutive entre deux visions de l'art et de son rôle dans la société. Cette tension doit-elle être résolue par la victoire d'une vision contre une autre vision ? Ou doit-on considérer qu'elle est constitutive de l'éducation artistique et culturelle et que l'oscillation constante entre les modèles figurés par les cités inspirées et civiques, c'est-à-dire entre les différences, est le reflet d'une médiation au sens où l'entendait Franco Crespi⁶ ?

Sur le plan international, en attendant les résultats de la prochaine conférence mondiale de l'Unesco sur l'EAC dans les Emirats arabes unis (13-15 février 2024 à Abou Dabi), j'ai déjà eu l'occasion⁷ de souligner que la lecture des deux grands textes de référence de l'Unesco (Feuille de route de Lisbonne, 2006 ; Agenda de Séoul, 2010) fait apparaître une tension entre deux orientations : d'une part l'affirmation de la pratique des arts et de l'initiation culturelle comme un droit en soi – et non comme un moyen pour une autre fin ; d'autre part, l'adaptation aux besoins économiques de la société. Ainsi, la Feuille de route de Lisbonne peut être qualifiée de texte « humaniste », au regard de l'énoncé de ses objectifs : « défendre le droit de l'homme à l'éducation et à la participation culturelle ; développer les capacités individuelles ; améliorer la qualité de l'éducation ; promouvoir l'expression de la diversité culturelle ». Tandis que l'Agenda de Séoul, qui repose, certes, sur une conception tempérée par la référence au bien-être social, à la cohésion sociale, à la diversité culturelle et au dialogue interculturel, est néanmoins influencé par les besoins d'une société de l'innovation, c'est-à-dire par rapport à des objectifs dits « extrinsèques », situés en dehors du champ de l'art et de la culture : « utiliser l'éducation artistique pour accroître la capacité créatrice et novatrice de la société ». Le rapport *L'art pour l'art ?* rédigé par Ellen Winner, Thalia Goldstein et Stéphan Vincent-Lancrin pour l'OCDE en 2014 se situe dans la même préoccupation : les auteurs rappellent que les responsables politiques et décideurs dans le domaine de l'éducation « doivent constamment réviser les programmes scolaires afin d'assurer qu'élèves et étudiants puissent

⁵ Boltanski, Luc, et Thévenot, Laurent *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, 1991 ; Boltanski, Luc et Chiapello, Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999.

⁶ Crespi, Franco, *Médiation symbolique et société*, Klincksieck, 1983.

⁷ Bordeaux, Marie-Christine, « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles », *Quaderni*, 92, « Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie d'avenir ? », hiver 2016-2017, p. 27-35

acquérir les compétences nécessaires pour s'adapter aux sociétés de l'innovation et en devenir les moteurs »⁸. En se développant, les politiques d'EAC sont donc confrontées à l'évolution historique des modèles qui les sous-tendent.

Envisager l'EAC sous le prisme du numérique et de la culture numérique (ce qui n'est pas la même chose) permet de rappeler que Boltanski et Thévenot avaient également discerné les traits d'un autre modèle, celui de la cité « industrielle », dont les mots-clés sont la performance, la fiabilité, la productivité, l'implémentation de dispositifs préalablement testés. Il y aurait deux dimensions liées à cette cité : d'une part, le développement de l'EAC selon des logiques de massification de l'offre et des manières de faire (pour parler des technologies sociales), d'autre part les différentes formes de recours à des technologies numériques pour développer l'EAC, sous l'influence de la numérisation croissante de la société et des services rendus à la population. Si le numérique peut être perçu comme un nouvel horizon (craint ou promu, selon les acteurs), il faut garder à l'esprit que les ressources et les pratiques numériques sont déjà largement utilisées dans les arts, la médiation culturelle et dans l'éducation, et que la culture numérique des élèves est un fait qu'on ne peut ignorer.

Pour présenter les modèles de l'EAC, qui ne se résument pas, loin de là, à l'opposition entre cité inspirée (modèle esthétique) et cité civique (modèle démocratique), je vais m'appuyer sur un tableau récapitulatif qui sera prochainement publié dans un ouvrage et qui permet de dégager, décennie par décennie, l'évolution des caractéristiques principales et des impératifs assignés à l'EAC en France :

Période	Caractéristique principale	Impératif principal	Actions / dispositifs
Années 1960-1970	expérimentation	créativité	Rénovation pédagogique, ouverture sur la société et sur la culture (au sens large du terme : culture et médias) Notion d'« action culturelle » en milieu scolaire, première formulation de l'« éducation artistique » lors du Congrès d'Amiens (1968).
Années 1980	institutionnalisation innovation	qualité	Protocole d'accord national et premiers dispositifs conjoints Culture / Éducation : ateliers, options, classes culturelles Rôle des cahiers des charges dans la diffusion des pratiques et l'apprentissage du partenariat institutionnel Expérimentation des résidences d'artistes dans le monde du travail : Entrez les artistes (1981) Extension du programme Entrez les artistes au milieu scolaire (1985)
Années 1990	territorialisation	structuration	Dispositifs à visée territoriale (à l'échelle de l'établissement, du bassin d'éducation ou même du département) : sites expérimentaux d'EAC Élargissement du partenariat au-delà du binôme enseignant / artiste

⁸ Ellen Winner, Thalia R. Goldstein, Stéphan Vincent-Lancrin, *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*, Rapport pour l'OCDE, 2014, p. 24.

Années 2000	généralisation	massification	<p>Plan de cinq ans pour les arts à l'école</p> <p>Investissement croissant des collectivités territoriales (notamment villes et départements)</p> <p>Circulaire Culture du 23 mars 2001, recommandant aux DRAC de soutenir les actions éducatives innovantes reliées à la création contemporaine, notamment résidences ou associations d'artistes, résidences d'écrivains</p> <p>Circulaire du Culture du 13 janvier 2006 relative au soutien à des artistes et à des équipes artistiques dans le cadre de résidences : évoque la possibilité de résidences en milieu scolaire et dans les universités</p>
Années 2010-2020	ancrage	pérennisation	<p>L'EAC est intégrée dans la Loi de refondation de l'École (2013), qui prévoit un « parcours d'EAC » pour tous les élèves.</p> <p>Créé en 2005, le Haut conseil de l'EAC est refondé en 2013 puis élargi en 2017 aux collectivités territoriales de manière significative.</p> <p>En 2020 est créé l'InsEAC (institut national supérieur de l'EAC) localisé à Guingamp et intégré au CNAM.</p> <p>Circulaire (Éducation nationale /Agriculture / Culture) du 5 mars 2010 « Charte nationale : la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes »</p>

Il n'existe pas aujourd'hui, sauf sous l'angle de l'adaptation aux enjeux et aux besoins de la société, d'injonction particulière concernant l'usage d'outils numériques dans l'EAC ni sur la culture numérique. Cela ne signifie pas que ce sujet soit absent, mais il n'est pas formulé en tant que tel. En effet, les ressources numériques sont très nombreuses au service de l'EAC, dans le sillage du développement de la médiation culturelle numérique, et en plein développement dans la création artistique elle-même. Les questions posées par les organisateurs de ce colloque embrassent aussi bien les ressources en ligne, les diffusions à distance par le biais des technologies numériques, la formation à la culture numérique, et le numérique comme support de l'EAC. Pour les ressources en ligne, elles existent depuis longtemps et ne cessent de se développer : dossiers pédagogiques à télécharger en ligne, qui peuvent être appropriés par des acteurs autres que les enseignants si ces ressources sont en libre accès, collections numérisées des musées, de plus en plus largement accessibles à tous les publics, applications et outils numériques dédiés au patrimoine. Pour la seconde catégorie, on peut citer les créations artistiques pensées et mises en œuvre pour un accès distant, sans fréquentation des salles, comme la Troisième scène, espace numérique dédié à la création, et Paris Opera Play, plateforme de streaming, de l'Opéra de Paris ou les nombreuses expérimentations artistiques et numériques de l'Opéra de Rennes⁹. Pour la formation à la culture numérique, elle est ou serait plutôt prise en charge par une autre « éducation à », l'EMI – éducation aux médias et à l'information. Enfin, le numérique comme support de l'EAC est encore une perspective ouverte, qui se heurte, en termes de valeurs et de pratiques, aux fondamentaux de l'EAC et aux valeurs de ses acteurs : pratique de spectateur dans les conditions réelles de fréquentation des œuvres / pratique d'acteur dans la réalisation de projets et de formes artistiques / pratique du sujet de l'énonciation, auteur de son expérience et maître de son jugement de goût, autrement trois expériences de l'art et de la culture : expérience esthétique, expérience artistique, expérience critique. Dans tous les domaines culturels, y compris le plus industrialisé comme le cinéma, domine le souci d'une expérience

⁹ Qui font l'objet d'un suivi continu en recherche par le TMLab de l'Université de Rennes 2 : <http://www.tmnlab.com/2015/06/18/experiences-numeriques-a-lopera-de-rennes/>

authentique, éprouvée dans les lieux conçus pour la création et la diffusion. Ce souci ne date pas de l'apparition des technologies numériques : il est très présent dans l'éducation au cinéma, où la fréquentation des salles est un critère majeur des dispositifs qui lui sont dédiés : Perrine Boutin rappelle ainsi, dans un article consacré à l'éducation au cinéma, la résistance encore vive des militants aux technologies numériques, lorsque celles-ci remettent en question l'accès aux films dans les salles¹⁰. Pour ces militants, revendiquer le cinéma en salles est le reflet d'une certaine forme de cinéphilie, exigeante mais en même temps socialisée par les activités de ciné-clubs et par l'attrance des individus en mal d'ascension sociale pour les arts liés à la technique (Bourdieu, *Un art moyen*). Quant aux exploitants, ils s'allient avec ces militants pour lutter contre la désaffection des salles par les jeunes générations, qui ne sont plus attachées à un lieu, mais à un écran mobile.

C'est du moins le cas de l'éducation au cinéma depuis les années 1980, malgré le développement du DVD, car les pratiques antérieures, portées par des mouvements d'éducation populaire, comportaient une part de diffusion dans les établissements scolaires sous la forme de ciné-clubs, le plus souvent assortie de temps de médiation et de débat, comme le montrent Pascal Laborderie dans ses recherches sur le cinéma éducateur laïque et Mélisande Leventopoulos sur le cinéma éducateur catholique¹¹. Notons également que les technologies d'éducation artistique à distance étaient loin d'être rares à l'école avant les années 1980, comme par exemple l'éducation musicale par des émissions radiophoniques scolaires, pratique ancienne et qui se développe à nouveau de nos jours, comme par exemple sur France Musique (émission Allegretto Junior, dispositif parcours jeunesse, salle virtuelle de concerts),¹² ou bien de nombreux dispositifs de télévision scolaire¹³. Le site Gallica de la BnF recense et met à disposition un panel d'émissions radio et TV créées entre 1954 et 2004, dont la première rubrique thématique est consacrée aux arts et à la littérature¹⁴. Dans tous les cas, la promotion de ces dispositifs info-communicationnels valorisait l'effet de masse et l'approche innovante pour la pédagogie. Nous en savons peu sur ces pratiques en classe, car la recherche en France et dans le monde s'est surtout concentrée sur le lien direct avec les œuvres et sur les interactions entre artistes et élèves, promouvant ainsi le modèle esthétique d'une école acceptant de se laisser perturber par la présence et la pratique artistiques. Ce modèle est lui aussi ancien : on peut citer les actions dans les établissements scolaires des premiers centres dramatiques en région, avant et après la seconde guerre mondiale, les clubs artistiques et culturels animés le plus souvent par des enseignants eux-mêmes amateurs et parfois experts (théâtre, chorale, archéologie, cinéma).

Aussi, pour aborder la question posée par ce colloque, « EAC et numérique », faut-il se défaire de l'idée que le numérique, en tant que technologie récente, pose des questions nouvelles ou en tout cas inédites. On assiste généralement à la reconfiguration de pratiques anciennes par

¹⁰ Boutin, Perrine, « La fonction de la salle dans les entreprises de promotion de médiation au cinéma : mise en perspective des enjeux du numérique au regard de l'éducation au cinéma », *Cahiers de l'association française des enseignants et chercheurs en cinéma et audiovisuel*, n°7, 2015.

¹¹ Laborderie, Pascal, *Le Cinéma éducateur laïque*, L'Harmattan, coll. Champs visuels, 2015 ; Mélisande Leventopoulos. *Les Catholiques et le cinéma : La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, Presses universitaires de Rennes. 2014.

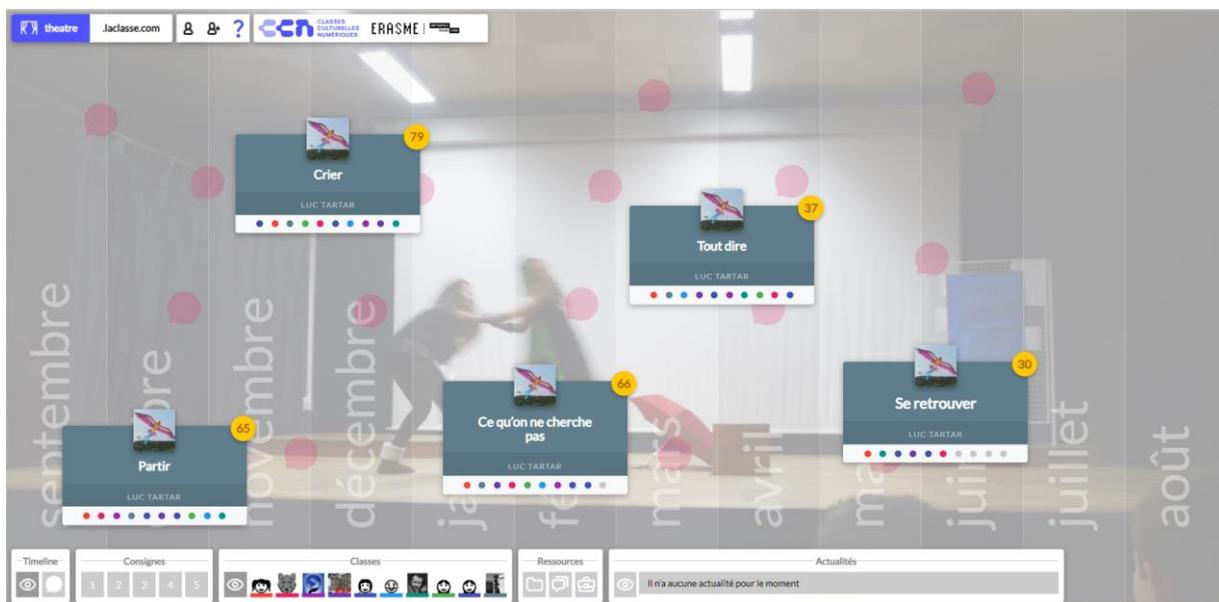
¹² <https://www.radiofrance.com/education-artistique-et-culturelle/leducation-musicale-avec-france-musique#:~:text=Parcours%20jeunesse%20%3A%20en%202022%2D23,et%20%20C3%A9loign%C3%A9s%20des%20lieux%20culturels.>

¹³ Duccini, Hélène. « Histoire d'une illusion : la télévision scolaire de 1945 à 1985 », *Le Temps des médias*, vol. 21, no. 2, 2013, pp. 122-133.

¹⁴ <https://gallica.bnf.fr/html/und/videos/la-radio-t%C3%A9l%C3%A9vision-scolaire?mode=desktop>

le numérique, que la nouveauté de la technologie pourrait hâtivement faire qualifier de pratiques nouvelles ou émergentes, alors qu'on assiste à des phénomènes d'adaptation des formes et de reconfiguration des pratiques. Dans un autre chantier de recherche en cours consacré à la publication, sur Instagram, de copies créatives inspirées d'œuvres dont les images sont mises en ligne par les musées, j'ai pu montrer, avec mes collègues, que cette pratique ancrée dans la culture et la technologie numérique, est une reformulation contemporaine de deux pratiques, dont l'une est aussi vieille que l'art (l'art de la copie) et dont l'autre puise ses racines au moins au XVIIIe siècle (l'art du tableau vivant)¹⁵.

Pour illustrer ces propos avant de terminer mon exposé, je voudrais citer le cas d'une résidence d'auteur virtuelle, qui ne doit rien aux solutions concrètes qui ont été trouvées lors de la crise Covid et des périodes de confinement, car elle s'est déroulée en 2015. Il s'agit de la résidence à distance de Luc Tartar, écrivain, acteur et dramaturge en lien avec une compagnie théâtrale (Ariadne) connue pour son travail artistique ancré dans des territoires de vie et des groupes sociaux, et le Centre Érasme, *living lab* de la Métropole de Lyon. L'ouvrage issu de cette résidence (Trouver Grâce) sur le site *laclassed.com* a été publié en 2016 aux éditions théâtrales Lansman. À partir de cinq consignes (« partir », « crier », « ce qu'on ne cherche pas », « tout dire », « se retrouver ») l'auteur, Luc Tartar, interagit sous diverses formes (écritures, messages visuels et audiovisuels, interpellations, rencontres présentes) avec dix classes de collèges du Rhône. Il ne s'agit pas d'une écriture collaborative, mais d'utiliser l'environnement technologique du projet (assez complexe malgré sa sobriété apparente) comme un environnement social. Autour de l'histoire de la fugue d'une jeune fille, Grâce, l'auteur dissémine des propositions qu'il se formule à lui-même, auxquelles les collégiens répondent en écho par des activités créatives qu'ils partagent avec lui et sur lesquelles ils échangent de pair à pair – même si l'auteur rappelle et revendique son statut d'auteur de l'ouvrage en cours de conception.



Copie d'écran de « Trouver Grâce »

Le projet se présente à la fois comme une œuvre en cours d'accomplissement et un espace de communication créative partagée. La démarche et le résultat relèvent de la culture

¹⁵ Molinié, Marie-Alix, Andreacola, Florence et Bordeaux, Marie-Christine, « Étudier un challenge culturel participatif sur Instagram : le cas des #museumchallenge », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°27, à paraître (<https://journals.openedition.org/rfsic/208>)

numérique, telle que les préadolescents la vivent et la mettent en œuvre, aussi bien dans le ton employé, dans les références culturelles mobilisées, populaires et technologiques, dans les mythologies contemporaines auxquelles ils font référence. Ce projet a tout du projet technologique innovant, mais a pour fondement la création d'une œuvre littéraire. Il faut prendre du recul par rapport à ses nombreuses manifestations d'innovation numérique pour reconnaître que *Trouver Grâce* est une reformulation actuelle d'une pratique pédagogique-épistolaire fort ancienne, qui consiste à mettre en relation une classe avec un écrivain, un explorateur, un scientifique en cours d'exercice de leurs métiers et à propos de leur œuvre ou de leur projet.

Pour conclure, je dirai donc que, pour analyser les liens concrets entre EAC et numérique, il convient d'abord prendre du recul par rapport à toutes les manifestations (discursives, technologiques) de l'innovation associées aux outils numériques. Ne pas le faire risquerait de nous entraîner, soit dans une résistance au numérique en tant que tel, soit dans une analyse à courte vue des innovations supposées du dispositif d'EAC. Dans les deux cas, nous nous placerions dans le sillage des discours d'escorte qui accompagnent toute innovation technologique, au lieu de faire une analyse culturelle et anthropologique de ce qui se joue dans ces « nouveaux » dispositifs.