



**Conférence mondiale sur l'éducation
artistique**, développer les capacités
créatrices pour le 21^e siècle.

UNESCO & Gouvernement du Portugal

Lisbonne, Portugal 6 - 9 mars 2006

De l'éducation artistique à l'éducation culturelle

Par Bernard Darras

Professeur à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Directeur du Centre de Recherche Images, Cultures et Cognitions

Dans le contexte de promotion de l'éducation artistique, cet article a une visée polémique qui repose sur une étude des phases clefs de l'évolution historique de ce domaine éducatif et de son environnement culturel. C'est aussi une contribution aux projets de changement de ce secteur éducatif dans la perspective d'une meilleure adaptation au développement culturel des sociétés démocratique à l'heure des nouveaux médias et de la globalisation.

Dans la plupart des pays occidentaux ou apparentés, l'éducation artistique privilégie toujours les valeurs essentialistes et spiritualistes héritées de l'antiquité et entretient un clivage archaïque entre les activités humaines tout en hiérarchisant les pratiques créatives. Comprendre les motifs idéologiques de cet héritage, réviser les partitions qui en résultent et repenser les différents potentiels de création, de communication et d'intercompréhension culturelle, tels sont les objectifs d'un changement de l'ensemble des pratiques culturelles et créatives dans l'éducation démocratique.

Le développement des compétences

Comme beaucoup de gens, je pense que le rôle de toute éducation est de contribuer au développement de la personne, de ses compétences humaines, sociales et environnementales dans tous les domaines utiles à la vie intime, interpersonnelle et collective.

À ce titre, développer des compétences dans le domaine des moyens de communication, de réflexion, de raisonnement, de création et d'adaptation, est particulièrement important et cela semble une grande banalité que de le dire tant cela est admis par tous.

Mais, dès que l'on tente d'aller plus loin dans la mise en œuvre de ces grandes lignes, les choses se complexifient et posent des problèmes.

Dans le cadre d'une approche très générale, toutes les compétences humaines devraient être développées, mais dans le détail, les choses ne sont pas aussi simples. Non seulement tous les individus n'ont pas les mêmes compétences, mais ils n'ont pas les mêmes besoins et les mêmes envies. Du point de vue de la communauté, il n'est peut-être pas nécessaire que tous les individus développent toutes ces compétences.

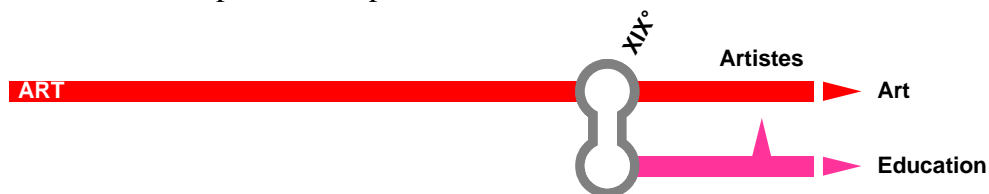
En conséquence, se pose la double question de la hiérarchisation et de la sélection des compétences à développer en priorité.

L'intérêt porté au développement de la créativité n'est pas nouveau, et sa mise en œuvre dans les dispositifs d'éducation est d'autant plus nécessaire que cette compétence est en permanence sollicitée par tous les processus d'adaptation, de transformation et de changement.

En tant que sémioticien de l'image, spécialisé dans l'approche cognitive et développementale de la communication et de la culture visuelle, je me suis beaucoup intéressé au développement de la pensée visuelle dans le cadre de l'éducation aux arts visuels¹.

Evolution historique

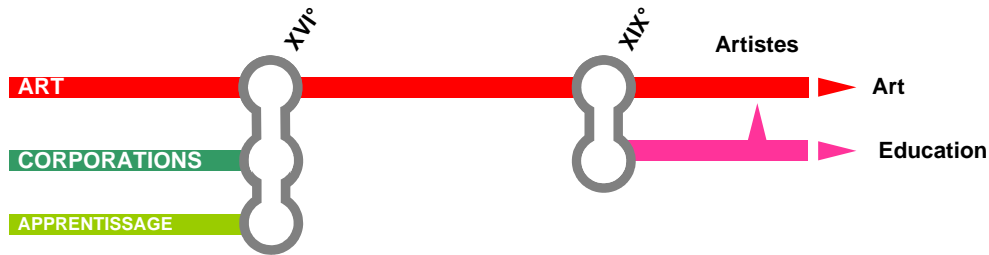
En regardant attentivement l'évolution historique de ce secteur, on constate que son adhésion quasi exclusive au monde de l'art n'est pas unanime et que tout au cours de l'histoire d'autres approches n'ont cessé de contester cette orientation sans pour autant parvenir à rivaliser avec elle.



Ce diagramme représente une conception assez répandue de l'éducation artistique. L'art y est conçu comme un phénomène à la fois universel et éternel ou au moins fort ancien et l'éducation artistique qui débute au XIX^e avec le développement et la généralisation des systèmes éducatifs nationaux contribuerait à sa connaissance et à sa pratique par tous.

De fait, l'histoire est un peu plus complexe et mérite une présentation que nous allons tenter d'exposer graduellement en révisant au passage certaines interprétations erronées.

¹ Mes recherches m'ont conduit à montrer que le dessin des enfants relevait avant tout de différents types de communication et que son développement était plutôt contrarié par sa rencontre avec l'éducation artistique telle qu'elle est pratiquée. J'ai constaté que l'exploitation qui est faite du dessin dans le cadre de l'éducation artistique est fondée sur une incompréhension des vocations du dessin des enfants et des adolescents et que cette incompréhension conduit à une sorte de détournement des compétences communicationnelles et ludiques, sans que pour autant les compétences artistiques soient durablement développées.

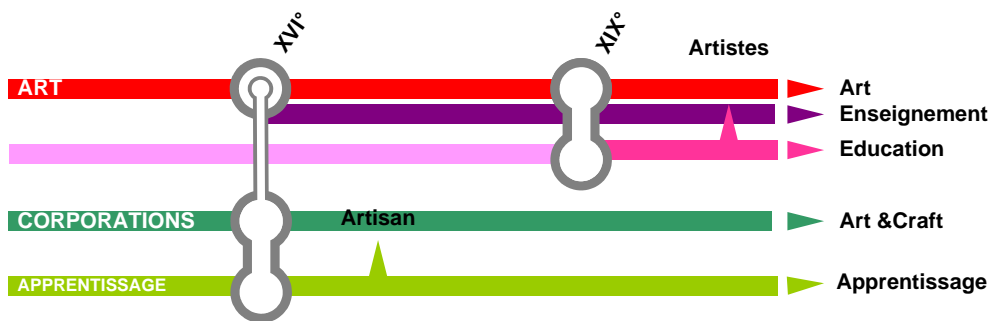


Cette nouvelle carte rappelle une des étapes importantes dans l’histoire de la culture visuelle occidentale. Au XVI^e siècle, en Italie, la première *Accademia del disegno*, est fondée en 1563, à Florence, par Vasari. Cette académie se construit en opposition au système des corporations qui gérait la carrière de tous les artisans imagiers : les peintres et les tailleurs d’images. Elle sera suivie par la création d’académies semblables dans toute l’Europe.

Cette période correspond à un vaste mouvement social et culturel. D’une part, les images n’ont cessé de gagner en prestige – ce qui a rejailli sur une partie des meilleurs producteurs² – d’autre part, cette ascension sociale s’accompagne d’une hiérarchisation des pratiques de production et des commandes mais aussi d’une intellectualisation de ces pratiques sur le modèle des académies littéraires. Cette intellectualisation sert, entre autres choses, à contrebalancer la manualité et la matérialité des techniques de production d’image et se prolonge dans un enseignement divisé en deux parties l’une théorique et l’autre pratique, ce qui rompt avec les modes d’apprentissage traditionnellement adoptés dans les corporations.

Bien qu’elle soit très diffusée, cette version de l’histoire souffre d’un biais rétrospectif provoqué par une conception de l’histoire gagnée à la thèse du triomphe nécessaire de l’art. Dès que l’on adopte une perspective plus globale qui étudie le développement de la culture visuelle comme un ensemble, on constate que le parcours des autres formes de production d’objets culturels a été négligé

À ce titre, la carte suivante apporte des corrections importantes :

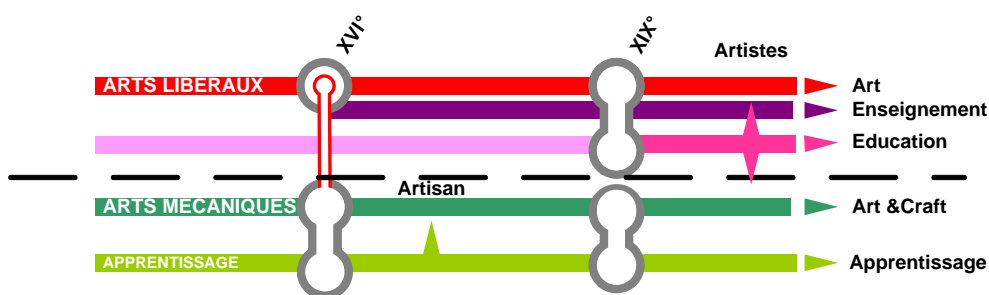


² Les ouvrages d’Alberti *De Pictura* et de Vasari *Le Vite* ont été d’une grande influence dans la valorisation des peintres et sculpteurs et sur leur ascension sociale.

S'il est vrai qu'à partir du XVI^e, la création des académies transforme le champ de la production culturelle, il est tout à fait faux de penser qu'à partir de cette date tous les artisans quittent leurs corporations et choisissent d'entrer dans les académies ou y sont admis. En fait, les académies ne regrouperont qu'une petite fraction des producteurs d'objets culturels, 8 % tout au plus. Du XV^e au XIX^e siècle, dans son ensemble la profession reste donc largement organisée autour des corporations.

Dans l'enseignement, deux systèmes vont donc cohabiter, l'un de type académique, qui sera à l'origine de la création des écoles des Beaux-arts, l'autre qui perpétue le système de la Maîtrise et de l'apprentissage en atelier. Mais ce n'est pas tout. En effet, parallèlement à ces transformations dans le monde professionnel, l'éducation aux arts, que nous appellerions aujourd'hui « éducation artistique » fait depuis longtemps parti de la formation et des pratiques d'une partie de la population privilégiée (lettrés et aristocrates). L'éducation artistique telle que nous la connaissons aujourd'hui est non seulement l'héritière de ces pratiques, mais qu'elle est aussi dépositaire du système de valeurs et de l'organisation sociale défendus par ces milieux privilégiés. L'éducation artistique n'est donc pas une invention tardive de la démocratie moderne, mais plutôt un élargissement de pratiques sociales anciennes qui marquent encore son fonctionnement actuel. Ce sont donc trois systèmes d'éducation et d'enseignement qui coexistent, deux qui sont déjà anciens auxquels s'ajoute l'enseignement académique.

Pour mieux comprendre ce qui distingue ces trois types de formation, il nous faut à nouveau remonter dans le temps et intégrer une donnée nouvelle qui permet d'expliquer les causes, mais aussi les finalités, de ce qui apparaît comme un clivage entre deux types d'activités sociales et deux types de formation. À cette occasion nous observerons le rôle très particulier qu'y joue l'invention, que nous appellerions aujourd'hui créativité.



La carte s'est enrichie d'une coupure qui manifeste le clivage entre les arts libéraux d'une part et les arts mécaniques d'autre part. Ces appellations qui datent de l'antiquité grecque et romaine (on en trouve aussi des équivalents dès l'Égypte ancienne) ont subi de nombreuses modifications qui réclament quelques précisions sémantiques pour éviter les confusions. En effet, si la musique, la poésie, la peinture et la sculpture figurent déjà au titre de *technê* dans la liste des savoir-faire, des métiers et de toutes les occupations réglées de la Grèce antique, elles y figurent en compagnie de toutes les autres

techniques. En revanche, les techniques libérales dignes de la formation des élites sont en plus petit nombre que les techniques illibérales et mécaniques réservées à l'artisan. Mais comme nous le verrons, ce n'est pas tant la technique qui fait la différence que la manière de la pratiquer. C'est avec ce sens originel de *technê* qu'en latin on utilise le mot *art* que nous retrouvons dans « art libéral » ou « art mécanique »³.

Revenons quelques instants sur la situation grecque qui associe deux concepts déterminants à celui de la *technê*. Pour les Grecs, La conception de la *technê* varie en fonction du rang social de celui qui la met en oeuvre. Quand elle est pratiquée par un homme libre, elle doit être destinée à son élévation ou à une chose qui le dépasse, les dieux ou la cité par exemple, de plus c'est une activité qu'il doit accomplir en la concevant et non seulement en l'exécutant mécaniquement. Alors que l'esclave, le mercenaire et même dans une certaine mesure l'artisan sont supposés confinés dans l'exécution habile mais servile d'une commande⁴. Les autres facteurs de différence ne sont pas négligeables, mais ils sont secondaires. Le fait que telle technique réclame une activité manuelle ne pose pas de problème en soi, en revanche elle en pose si l'activité est privée de la phase de conception ou si sa destination n'est pas digne. Elle est alors illibérale et mécanique.

C'est ce que déclare Aristote dans la Politique au sujet de l'éducation des hommes libres.

« Toutes les occupations pouvant se distinguer en libérales et en serviles, la jeunesse n'apprendra parmi les choses utiles que celles qui ne tendront point à faire des artisans de ceux qui les pratiquent. On appelle occupations d'artisans toutes les occupations, art ou science, qui sont complètement inutiles pour former le corps, l'âme ou l'esprit d'un homme libre aux actes et à la pratique de la vertu. On donne aussi le même nom à tous les métiers qui peuvent déformer le corps, et à tous les labeurs dont un salaire est le prix ; car ils ôtent à la pensée toute activité et toute élévation. »⁵

Un peu plus loin, Aristote précise § 2. « Bien qu'il n'y ait certainement rien de servile à étudier jusqu'à certain point les sciences libérales, vouloir les pousser trop loin, c'est s'exposer aux inconvénients que nous venons de signaler. La grande différence consiste ici dans l'intention qui détermine le travail ou l'étude. On peut, sans se dégrader, faire pour soi, pour ses amis, ou dans une intention vertueuse, telle chose qui faite ainsi n'est point au-

³ Il est intéressant de noter que l'origine de ce mot se situe à la fois dans *artis* : façon d'être, mœurs et habitude, *artes* : façon d'agir, mais aussi dans la réalisation d'une autre racine *armus + ti* qui désigne le haut du bras et l'épaule. (Rey, A. 1992).

⁴ Notons que c'est par mimétisme qu'il y a contamination dialectique entre l'ordre du monde social et économique (possédant Versus esclave ou mercenaire), l'ordre symbolique (spirituel Versus matériel), l'ordre éthique (noble Versus vil) et esthétique (beau Versus laid), etc. L'ensemble étant toujours organisé dans l'espace métaphorique du haut et du bas.

⁵ Politique, Livre V (en général placé le huitième.) De l'éducation dans la cité parfaite. Chapitre 2.

dessous d'un homme libre, mais qui, faite pour des étrangers, sent le mercenaire et l'esclave. »

La liste des arts libéraux n'est pas stable, et le sort de certains d'entre eux a fait l'objet de débats, tels la musique et le dessin par exemple, mais ce qui importe, c'est l'intention qui gouverne la pratique. Pratique qui doit s'accomplir sans que le praticien libre ne se dégrade, ne s'aliène ou ne se vende.

Comme le précise Christophe Genin (Texte à paraître) « Sont libéraux, (les arts) de l'homme libre, qui n'a pas besoin de pratiquer un commerce pour vivre, qui n'obéit pas à un maître mais au bien commun décidé par la Cité, et qui se détermine par son seul intellect. »

Les informations archéologiques qui sont aujourd'hui à notre disposition nuancent ce seul point de vue des philosophes. Mais pendant des siècles, l'absence de ces informations sur les pratiques concrètes de l'antiquité a permis d'accorder aux textes des philosophes – et tout particulièrement à ceux de Platon et d'Aristote – une véritable hégémonie. Ce faisant leurs suiveurs romains, arabes ou chrétiens ont privilégié des thèses qui leur convenaient et ont contribué à la disparition des thèses opposées. Les écrits des sophistes par exemple n'ont pas été transmis et les débats qui les confrontent à la lignée socratique sont présentés par Platon l'un de leurs opposants⁶. Et pourtant, leurs apports à la rhétorique, à la science du langage, à la grammaire, à la psychologie de l'individu, à la stratégie et à la politique ont été considérables. Comme l'écrit Jacqueline de Romilly (1988), « Tout entre leurs mains est devenu *technê* ; et toutes ces *technai*, ou sciences humaines, qui étaient neuves, sont celles que l'âge moderne a reprise et approfondies. (p. 275) L'apport des sophistes à l'étude comparée des sociétés, à la relativité des connaissances, à la libre-pensée et au doute absolu a déplu aux idéologues et religieux idéalistes qui les ont sanctionnés en les oubliant.

Athènes avait su donner le jour à deux formes de pensée les plus opposées, « l'une où tout n'est qu'humanité et l'autre où tout n'est que transcendance, l'une où tout est pratique et l'autre où tout est idéaliste. On a donc comme en un de ces Janus à deux faces, la double image du législateur : l'un celui de Thourioi⁷, qui, se fondant sur l'expérience et la comparaison, rédige des lois aujourd'hui perdues pour une cité réelle, l'autre, celui de la *République* et des *Lois*, qui déduit un système idéal d'une analyse sans compromis. » (Romilly, p. 273).

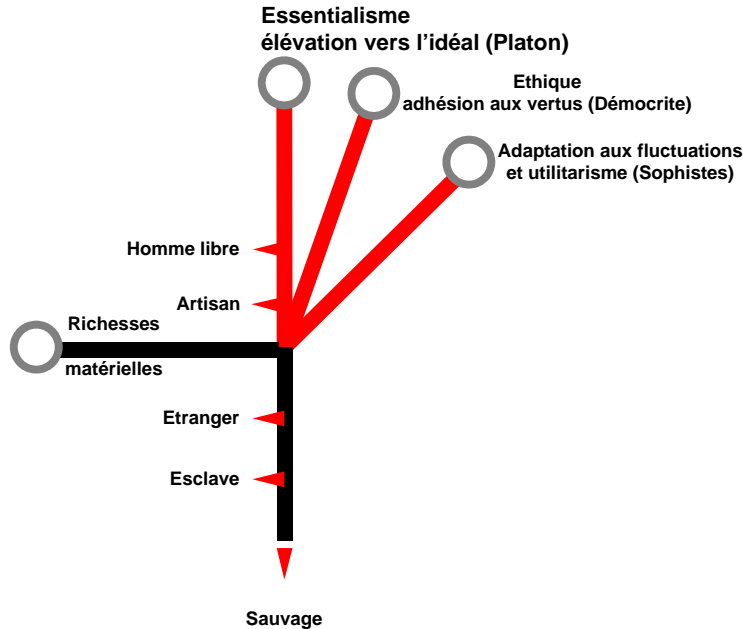
Dans le domaine culturel, même si depuis des siècles les défenseurs des vertus de l'expérience, de la pratique, de l'utilité et de la technique n'ont pas manqué, ils sont toujours confrontés aux thèses dominantes, spiritualistes et idéalistes des zéloteurs de l'art.

Si nous insistons sur cette période et sur le clivage Janusien qui s'y produit c'est que nous pensons que notre histoire sociale et culturelle en est

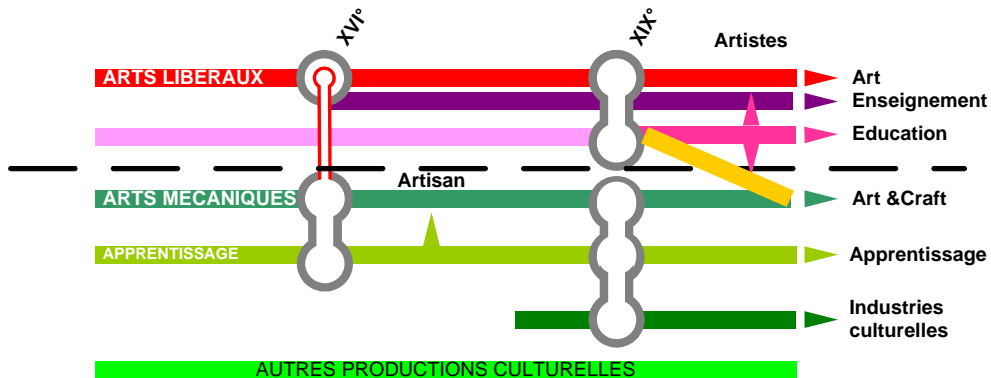
⁶ Gorgias et Protagoras, pour les plus célèbres, sont présentés par Platon.

⁷ Protagoras était législateur à Thourioi. (Note de l'auteur.)

profondément marquée et que le champ de l'éducation en général et particulièrement celui de l'éducation artistique en sont affectés. La carte que nous avons tracée en témoigne, et la suivante montre le dispositif idéologique dans lequel nous fonctionnons encore dans le lointain écho des théories d'alors.



À partir des informations que nous venons de donner, relisons cette carte modifiée.



Dès l'antiquité, la qualité des différentes occupations de l'homme dépend de sa classe sociale et des règles et valeurs qui y sont en vigueur. En conséquence, les diverses techniques sont profondément marquées par leur dimension libérale ou servile, mais aussi exécutantes ou conceptrice⁸.

La transmission des techniques ou arts se fait par le système de l'apprentissage pour les artisans et par l'école – ou par ce qui en tient lieu – pour l'homme libre.

Ce que nous appelons aujourd'hui les « arts » sont enseignés dans les deux univers. Un artisan peut pratiquer le dessin et l'enseigner à son fils ou à ses apprentis à des fins exécutantes et pour répondre à des commandes. Un

⁸ Dans les traités de rhétorique, l'invention désigne la phase de recherche des arguments et des idées à présenter aux destinataires du discours.

homme libre peut aussi pratiquer le dessin, s'il en maîtrise le « dessein » et s'il le fait pour une noble cause : sa propre élévation, un cadeau à un ami, ou pour toute autre fin vertueuse.

Pendant des siècles, le système des confréries, guildes et corporations va organiser les artisans et leur système d'apprentissage, alors que les pratiques libres et nobles se poursuivent avec des intensités variées selon les époques. Au cours du XVI^e siècle, une partie des artisans souhaite quitter les corporations qu'ils jugent contraignantes et aspire à s'élever dans la hiérarchie sociale. Au passage, ils doivent valoriser la part d'invention, de conception et de théorie dans leur art, privilégier la production de contenus « élevés » et renoncer aux dimensions les plus techniques au profit de la virtuosité. Leonard de Vinci avait annoncé ce programme en clamant que *la pittura è cosa mentale*. L'arrivée des peintres et sculpteurs de métier dans le monde libéral a résulté d'un coup de force longtemps contesté, mais qui n'est parvenu à s'imposer qu'en raison d'un changement de pratique, mais aussi en raison de l'affaiblissement de la distinction entre arts mécaniques et libéraux. (Heinich, 1996)

Pour mériter leur nouvelle position libérale et intellectuelle, les académies ont promu un enseignement composé de deux parties « l'une qui regarde le raisonnement ou la théorie, l'autre qui regarde la main et la pratique » (Batteux 1747, in Heinich, 1993, p. 93.)

Notons que les échos de ces bipartitions résonnent encore au XXI^e siècle dans la majorité des systèmes éducatifs européens, où la légitimité d'un enseignement manuel, technique et pratique est toujours contestée par les héritiers « légitimes » des arts libéraux. Comme s'ils devaient encore se faire accepter, les acteurs influents du secteur n'ont cessé de travailler au rehaussement des approches théoriques (historique, esthétique, critique, etc.) et à la valorisation des activités de l'esprit (imagination, expression, créativité), au détriment des apprentissages techniques. Quant aux arts dits appliqués, ils n'ont cessé d'être rabaissés en raison de leur manualité, de leur technicité et de leur utilité, mais surtout de leur supposée allégeance à la commande, ils ont même été confinés dans les enseignements techniques qui pour les raisons évoquées ne disposent que d'un faible capital culturel. (En Europe, seuls les Britanniques et d'une certaine manière les Allemands semblent avoir su gérer les deux dispositifs avec équilibre.)

Le XIX^e siècle est celui des accélérations. La révolution industrielle va tout à la fois, dissoudre les corporations, valoriser l'artisan comme entrepreneur, mais aussi comme modèle d'intégration des pratiques (Voir à ce sujet les thèses de William Morris par exemple.) Les artistes académiciens ont été concurrencés par des avant-gardes et les autonomistes. De nouvelles formes techniques voient le jour et parmi elles la photographie et le cinéma. Les états impériaux colonisent le monde, accélèrent les processus d'influence entre les cultures et contribuent à l'expansion du modèle européen.

Dans le champ de la formation et de l'éducation, les dispositifs anciens s'institutionnalisent et dans de nombreux pays sont pris en charge par l'Etat. C'est non seulement la création des écoles des Beaux-arts qui accomplissent

l'élan amorcé par les académies, mais aussi la création des écoles nationale d'arts appliqués.

L'éducation des élites est toujours une affaire privée, mais son influence gagne le système scolaire sous la forme de l'enseignement du dessin. En ce domaine le débat fait rage entre ceux qui défendent une approche pratique et utile et les libéraux qui investissent dans les valeurs idéalistes et spiritualistes de l'art.

Il faudrait ici entrer dans le détail de ces bouleversements, mais nous ne pourrions en aborder que quelques points.

L'artisan d'art à l'ère des industries de la création et l'artiste d'avant-garde.

À mesure que l'artisan accède à la création, à la liberté de décision, au choix de son commanditaire et des réponses qu'il lui fournit, on assiste à une exacerbation des valeurs de l'artiste libéral qui n'a plus pour objectif et ambition que l'invention, le changement, et la coupure avec tout ce qui le relie aux contraintes sociales. Au-delà de l'avant-garde, il vise l'autonomie de son art et de sa personne. Implacable, la société le destine à incarner le sujet totalement libéré. Tout se passe comme si les deux corps sociaux étaient pris dans un glissement parallèle vers la création, plus l'un se libère des contraintes, plus l'autre repousse la limite des contraintes de son art, y compris celle de la technique, des conventions, des genres, des références culturelles, etc. et ceci jusqu'à critiquer les fondements idéalistes et spiritualistes de l'art, ou sortir par des pratiques anti art, voire en l'abandonnant. (Le cas complexe de Marcel Duchamp est à ce titre exemplaire.)

Libérés de leurs carcans, les anciens arts mécaniques occupent esthétiquement et socialement les places délaissées par l'Art qui continue sa double quête spiritualiste et de déconstruction.

C'est au passage du XIX^e et du XX^e siècle, qu'a été inventé l'artiste de vocation, génial, singulier, exceptionnel, novateur, avant-gardiste qui méprise les commandes, les honneurs, l'académie et le marché, et qui s'oppose à tout ce que représente le bourgeois industriel et l'ouvrier aliéné.

S'il est vrai qu'une importante partie des artistes possède encore de la fortune, les autres n'ont ni corporation, ni académie pour les soutenir et subvenir à leur besoin. Ils sont désespérément libres tout en étant soumis à un tyran redoutable : le petit monde de l'art avec ses exigences libérales, ses prises de risque imposés par le modernisme, ce qui contraint les artistes à des surenchères d'invention, d'expression et parfois d'hermétismes.

Pour ces artistes, les idées d'émancipation, d'indépendance et de liberté se développent souvent sur un fond de déception politique et de nostalgie aristocratique (en France). En réaction au nouvel ordre économique, politique et social qui s'établit, ils vont construire une nouvelle relation au temps du succès et prolonger l'idéologie des arts libéraux en adoptant une

économie qui déplace les valeurs matérielles vers des valeurs spirituelles. (Bourdieu, 1992)

L'absence de réussite au présent devient un gage de succès pour la postérité et la misère économique un signe de richesse symbolique. Cette invention d'un nouveau type social à la fois génial et tragique est précurseur de bien des comportements du XX^e siècle. Il s'enracine dans le terreau libéral d'individualisation et d'innovation, mais aussi dans un contexte idéologique d'exacerbation du désintéressement, de sacrifice de soi et de quintessence de l'art. Pour les autonomistes radicaux, toutes les formes et marques d'interdépendance (hétéronomie) sont assimilées à de la dépendance (allonomie) ce qui les conduit parfois à développer des stratégies sectaires et aristocratiques confinées dans le petit monde qu'ils fabriquent pour eux.

Si en ces temps d'oppression on pouvait rêver à des indépendances complètes et craindre des dépendances totales, les théories de l'organisation ont montré depuis que l'une comme l'autre ne sont que les extrémités imaginaires des multiples formes et degrés de l'interdépendance. L'autonomie de l'art de cette époque et de celle qui suivra est donc toute relative. En attendant la fortune et la reconnaissance posthume, des légions d'artistes plus ou moins consentants ou conscients de leur rôle social dédié à l'hyper innovation et l'hyper individualisme sont éduquées selon les règles extrêmes des arts libéraux.

Dès la fin du XX^e siècle, une majorité des étudiants en art échoue dans son projet de devenir artiste et se reconvertit dans les industries de la création et de la culture devenues florissantes. Triste retour des choses, ils y occupent souvent des postes subalternes. Mais pour une part non négligeable de ceux qui refusent cette issue ou qui n'en ont pas les compétences, c'est finalement l'assistance sociale qui leur tien lieu de mécène. Il faut dire que tout au long de leurs études artistiques, ils sont soigneusement tenus à l'écart de toutes considérations techniques, économiques ou gestionnaires. Héritiers déshérités des conceptions libérales de l'art, ils découvrent à leurs frais les lois du marché, de la concurrence et de l'offre et de la demande.

Education générale en France, de l'opposition à l'hégémonie dans le domaine de l'éducation générale

Dans le champ éducatif, à la fin du XIX^e siècle, le clivage s'est agrandi entre les défenseurs d'une éducation orientée par les valeurs de l'art et les partisans d'une éducation plus utilitaristes, scientifique, technique et plus esthétique qu'artistique.

En France, la formation « générale » a débuté avec le cours de dessin dans les lycées des garçons en 1802. C'est pour un temps les utilitaristes qui semblent s'imposer. Les élèves recevaient surtout une éducation de l'œil et de la main par la pratique du dessin. Ce dispositif a été progressivement étendu aux filles et aux autres niveaux scolaires. (Genet-Delacroix et Troger, 1994)

Du côté de l'éducation des élites et des pratiques des amateurs se perpétue l'éducation artistique telle que nous la connaissons. Elle a amplement contribué à la création du tourisme, au développement des musées, des galeries, de l'édition d'art et de la critique. Mais aussi à la pratique dilettante

du dessin et de la peinture qui était encouragée et parfois guidée par un professeur spécialisé ou un artiste.

L'éducation artistique à l'école et dans les musées est directement issue de ces pratiques artistiques des élites.

En fait, du XIX^e au XX^e siècle, quatre grands projets éducatifs se sont disputés et ont tenté d'imposer leurs contenus et leurs visions de l'éducation.

- Héritiers des utilitaristes antiques, les fonctionnalistes ont prôné un enseignement du dessin scientifique et de communication comme langage de l'industrie et de la vie contemporaine.

- Les patrimoniaux ont défendu les grandes traditions artistiques.

- Les pédagogues soutenus par les psychologues plaidaient pour le dessin comme outil de développement individuel et social.

- Les modernistes avant-gardistes voulaient promouvoir les œuvres et les valeurs de l'art moderne... puis postmoderne. Ils étaient soutenus par les promoteurs de la démocratisation de l'art et de la démocratisation par l'art.

En France, les fonctionnalistes et patrimoniaux se sont opposés pendant plus de cinquante ans et jusque dans les années 1920. Les contenus des programmes officiels d'enseignement et de formation des enseignants reflétaient les avancées et reculs des uns et des autres. Les patrimoniaux l'ont finalement emporté. Ils ont obtenu le renfort des pédagogues et psychologues puis celui des modernistes dont les idées ont été consacrées à partir de 1969 par la création de formations aux arts plastiques dans les universités, puis en 1977 lors de la publication de nouveaux programmes scolaires. En France, l'éducation artistique en « Arts Plastiques » s'est peu à peu imposée et constituée en monopole.

Dans la pratique cette culture artistique est faiblement dispensée à l'école élémentaire, obligatoire pour tous au niveau du collège et optionnelle au niveau du lycée où, toutes disciplines artistiques confondues, elle touche 7.5 % des lycéens. (Statistiques, 2004)

La réussite de ce dispositif d'éducation artistique est donc mitigée, les changements d'orientation et les injonctions paradoxales ont dérouté de nombreux enseignants et élèves. L'écart est de plus en plus grand entre les valeurs du monde de l'art et les valeurs d'une école socialement et ethniquement diversifiée qui n'accueille plus seulement les élites.

La question de l'art comme pratique culturelle typique et exclusive des groupes dominants est posée. Cette pratique qui travaillerait simultanément à faire croire que sa culture est universellement bonne, juste, intéressante, tout en se rendant faussement accessible fait l'objet de nombreuses critiques.

Une réorganisation des contenus et objectifs pédagogiques est réclamée et plusieurs projets fleurissent à la fin du XX^e siècle.

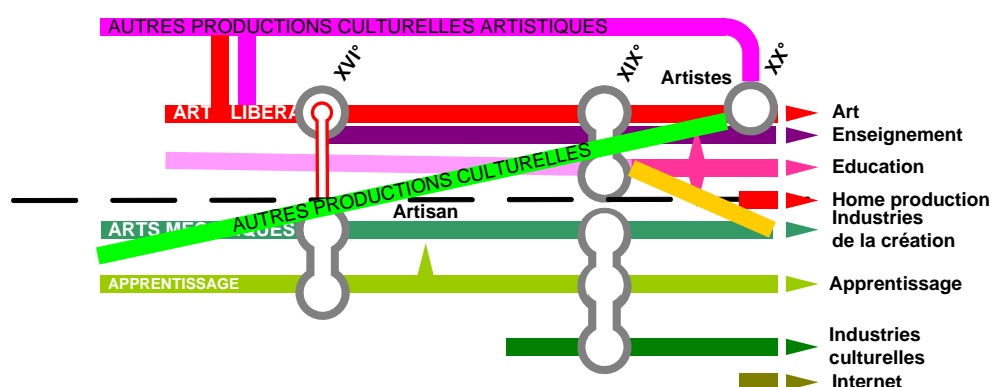
Histoire actuelle : les premiers pas vers une éducation culturelle

Les programmes publiés en France en 2005 (Ministère de l'Education Nationale, 2005) semblent mettre un terme à l'hégémonie artistique et proposent un début de rééquilibrage entre la culture et l'art. Le dessin qui

avait été banni de l'enseignement sous la pression des modernistes fait un retour en force comme outil d'élaboration de la pensée et de la communication⁹.

La connaissance et la pratique des images et des médias sont inscrites en position centrale dans le programme de l'école primaire et sont réparties dans diverses disciplines. L'hégémonie de l'art est relativisée par les approches culturelles. « L'accès à la culture de tous semble l'emporter sur l'enseignement artistique pour tous ». (Panier, 2001)

C'est d'une certaine manière le retour des imagiers, du dessin et d'une culture visuelle ouverte à toutes ces facettes et sur le monde de tous. Cette nouvelle discipline s'intitule « Education artistique et culturelle ».



La carte simpliste de l'éducation artistique émergeant du champ de l'art à la fin du XIX^e siècle que nous présentions au début de cet article s'est considérablement complexifiée au cours de cette rapide investigation généalogique.

Aujourd'hui, à l'heure du triomphe des industries culturelles et de la création, du développement des pratiques personnelles de création avec les nouveaux et les anciens médias, de la possibilité de diffusion (et d'accès) d'un nombre sans cesse grandissant de créations diverses sur les réseaux, mais aussi de rencontre avec les autres cultures, il est difficile d'imaginer que l'éducation artistique de l'avenir puisse rester concentrée sur des pratiques qui souvent contestent elles-mêmes leur hégémonie et leur légitimité.

À l'heure du « post-art », quel sera l'avenir de ce secteur ? Nous ne saurions le prédire, même si nos cartes successives ont indiqué que les chemins se sont tellement diversifiés que le champ strict de l'art paraît bien limité au regard des formidables espaces culturels et créatifs qui se sont développés à

⁹ Le dessin avait été remplacé par la peinture dont le rapport à l'art était jugé moins ambigu. (Darras, 1996, 1998.) De même, les pratiques figuratives ont décliné à mesure que l'éducation artistique s'assujettissait au monde de l'art et de son marché. Aujourd'hui, en France, ce sont les professeurs de lettres qui sont chargés de l'éducation à l'image, mais sans pratique de réalisation.

ses côtés et qui sont éducativement laissés en friche pour des motifs libéraux et spiritualistes issus d'un autre temps.

Nous aimerions donc conclure cet article par quelques questions adressées au futur.

L'écart entre les pratiques culturelles dites légitimes et la diversité des pratiques culturelles et de création va-t-il se creuser encore et le système éducatif se décidera-t-il à aborder toutes les faces de ce clivage, lucidement et sans a priori ?

La mondialisation et le croisement des cultures diverses produiront-ils une ouverture comparatiste et des enrichissements mutuels ou des resserrements identitaires, des réductions de la diversité, des pratiques hégémoniques, etc. ? Les systèmes éducatifs sauront-ils aborder cet écosystème culturel en interaction pour le pire et le meilleur ?

Quelles compétences seront développées par l'éducation à venir ? Quelle créativité sera promue par les systèmes éducatifs : la créativité compétitive et consumériste des industries culturelles et de la création, la créativité tout aussi compétitive des mondes de l'art, la créativité coopérative des individus et des groupes, ou toutes ces créativités à la fois ?

Quelles valeurs seront promues par le système éducatif pour traiter des questions culturelles ? Celles qui animent les industries culturelles et de création, celle qui anime les mondes de l'art, celles qui animent la libre-pensée et l'humanisme critique, ou toutes ces valeurs à la fois ?

L'avenir nous le dira, mais nous pouvons l'infléchir dans un sens ou un autre si nous comprenons mieux les origines de nos positions et les décalages qui freinent notre effort d'adaptation aux changements.

References

- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art*. Paris, Seuil.
- Darras, B. (1996). Policy and Practice in French Art education : an analyse of change. *Art Education Policy Review*. Vol. 97, No. 4. March/April. pp. 12-17
- Darras, B. (1998). Pensée figurative, pensée visuelle et éducation artistique. Bilan de la modernité. In M. Richard et S. Lemerise. *Les arts plastiques à l'école*. Montréal, Editions logiques. pp. 53-81
- Darras, B. & Kindler, A. M. (1996). Philosophie enfantine de l'art. Une étude socio – sémiotique des variations de la catégorie « art » dans la culture occidentale. Berthier, Dufour (dir.) *Philosophie du langage, esthétique et éducation*. Paris, L'Harmattan. pp.167-178
- Genet-Delacroix, M. C. & Troger, C. (1994). *Du dessin aux arts plastiques, histoire d'un enseignement*. Orléans, CRDP.
- Heinich, N. (1993). *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris, Les Editions de minuit. p. 244
- Heinich, N. (1996). *Etre Artiste*. Paris, Kincksieck.
- Ministère de l'Education Nationale (2005). *Qu'apprend-on à l'école, élémentaire. 2005-2006 les programmes*. CNDP/XO éditions.

- Panier, E. (2001). Art et enseignement, histoires particulières. In *L'art à l'école*. Paris, BeauxArts magazine. p. 8.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Editions Robert. P. 119
- Romilly, J. (1988). *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Paris, Editions de Fallois.