

PROPOSITION DE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES ET DE FORMATION POUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE ?

Jean-Marc Lauret

Inspecteur-conseiller de la création, des enseignements artistiques et de l'action culturelle

Chargé de mission d'inspection générale

MCC-IGAC

Institut français de l'éducation

Lyon

23 mars 2015

1. - Définition de l'objet éducation artistique et culturelle

L'éducation artistique et culturelle s'organise autour de trois approches complémentaires et en interaction :

- le rapport direct aux œuvres (représentations de spectacles, concerts, visites d'expositions, découverte des patrimoines, lectures...),
- l'approche analytique et cognitive des œuvres, des styles, des esthétiques qui constitue la dimension culturelle de l'éducation artistique et culturelle (enseignement de l'histoire des arts, mise en relation de la lecture des œuvres avec les autres champs du savoir.....),
- l'initiation à des pratiques artistiques.

L'initiation aux processus de production des œuvres par l'engagement dans une pratique artistique est une source irremplaçable d'apprentissage des langages artistiques, dès lors que nourrie d'une fréquentation des œuvres et de la rencontre avec des artistes, elle ne se réduit pas à la mise en jeu de techniques d'expression. Réciproquement, le rapport aux œuvres est enrichi par l'approche personnelle des démarches de création que permet une pratique artistique. L'approche culturelle des œuvres prend appui sur l'expérience esthétique et contribue à la nourrir. Déconnectée d'une pratique artistique et ignorante de la fréquentation des œuvres, elle se priverait de la dimension poétique et sensible qu'apporte une dimension artistique et culturelle pluridimensionnelle. Elle est, en revanche, ce qui permet d'inscrire chaque œuvre et les pratiques personnelles de chacun dans un contexte social et historique, et participe en ce sens à la construction de la conscience d'appartenir au monde dans sa double dimension historique et géographique.

La mise en œuvre de ces trois approches complémentaires et en interaction doit s'effectuer pendant les différents temps de vie de l'enfant. Pendant le temps scolaire, elle concerne alors tous les élèves. Les différents projets d'un même établissement constituent le volet culturel du projet d'école ou d'établissement. Elle peut être prolongée par la mise en œuvre de projets facultatifs dans le temps péri-scolaire, en particulier dans le cadre des TAP, libérés

par la réforme des rythmes scolaires et dans les temps extra-scolaires, dans le cadre des établissements d'enseignement spécialisé ou plus généralement de structures culturelles proposant une offre éducative.

Elle doit aussi veiller à diversifier la nature des activités artistiques proposées aux enfants, être l'occasion de leur permettre, au cours de leur scolarité, de découvrir la diversité des champs artistiques et des patrimoines, condition pour que chacun puisse s'il le désire, approfondir cette découverte dans un champ particulier.

Elle doit également prendre en compte l'enfant dans sa globalité et non le seul élève.

- La construction des parcours doit être fondée sur la recherche d'une complémentarité et d'une mise en cohérence des actions conduites pendant le temps scolaire et les temps péri (notamment à l'école primaire, les Temps d'Activités Périscolaires) et extra-scolaires.
- Elle doit notamment permettre de surmonter l'opposition entre activités à finalité d'apprentissage où l'attention des enfants est fortement sollicitée mais d'où le plaisir est souvent exclu et activités d'épanouissement personnel ou de divertissement où l'intelligence de l'enfant peut être trop peu sollicitée.

L'allégement de la journée de l'élève permet de libérer des plages horaires disponibles pour des activités artistiques et culturelles articulées aux enseignements obligatoires et notamment aux enseignements artistiques. Les TAP, temps d'activités périscolaires, en particulier doivent être construits comme des temps de consolidation des apprentissages conçus de façon ludique.

- Considérer l'enfant et le jeune dans sa globalité et surmonter les cloisonnements entre les temps qu'il passe en famille, parmi ses pairs, à l'école, en dehors de l'école dans des cadres associatifs, ou en poursuivant une formation artistique dans un établissement spécialisé, cette ambition doit se traduire par la prise en compte des pratiques culturelles des enfants dans leur milieu familial ou dans le contexte d'échanges avec leurs pairs, dans la façon d'aborder les enseignements artistiques à l'école ou dans la construction des projets pédagogiques des établissements d'enseignement spécialisé ou des structures culturelles. De même, la construction des projets pédagogiques des établissements d'enseignement spécialisé doit pouvoir tenir compte de l'éducation artistique dont ont bénéficié les enfants à l'école avant de franchir la porte des conservatoires.

La recherche de cohérence entre les différentes approches de l'éducation artistique et culturelle pendant les temps scolaire, péri et extra-scolaires se nourrit de la concertation entre enseignants, personnels chargés d'une mission éducative hors temps scolaire et leurs partenaires des équipes artistiques et des institutions culturelles. Le temps réservé à cette concertation en amont et pendant le déroulement des projets doit être inscrit dans le temps de service des professionnels concernés.

Si les parcours d'éducation artistique et culturelle doivent tenir compte des expériences

personnelles des enfants et contribuer à les enrichir, l'implication des familles dans leur mise en œuvre est indispensable, y compris dans le cadre d'ateliers regroupant parents et enfants.

Enfin, la construction des parcours exige que l'enfant soit placé en position d'en être l'acteur principal. Cette position de principe doit se traduire par des dispositions concrètes permettant à l'enfant de choisir entre des activités différentes, d'être placé en position de « passeur » auprès de ses pairs, des expériences auxquelles il a participé, de pouvoir également formaliser son parcours à travers un « journal de bord », un document permettant d'en retracer les principales étapes.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle n'est donc pas un dispositif de plus mais l'itinéraire de l'enfant à travers les arts et la culture, un itinéraire prenant en compte dans l'année scolaire les temps passés à l'école et en dehors de l'école et se poursuivant tout au long de la scolarité. La mise en œuvre des parcours doit en revanche s'appuyer sur les dispositifs existants, des plus lourds (se déroulant sur l'année, étalés sur plusieurs dizaines d'heures) au plus léger, mais sans transiger sur le niveau minimum d'exigence à respecter tel qu'il avait inspiré la mise en place des classes à projet artistique et culturel (le niveau plancher en dessous duquel l'action relève au mieux du divertissement, sans lien avec les missions de l'école).

2 – Contribution à la construction du référentiel.

Le référentiel des parcours est comme tout référentiel constitué d'un référentiel de compétences et d'un référentiel de formation.

Le référentiel de compétences définit l'ensemble des connaissances, savoir-faire, savoir-être que les parcours sont censés forger.

Le référentiel de formation définit les processus qui conduisent à l'acquisition de ces compétences.

Les projets répondant à ces référentiels de compétence et de formation peuvent être conduits pendant le temps scolaire dans le cadre des horaires d'enseignement (enseignements artistiques, mais aussi toutes disciplines français, langues, mathématiques, physique, éducation physique et sportive, enseignement technologique), les temps péri et extra-scolaires et s'attachent à surmonter l'opposition entre la rigueur des apprentissages et des démarches de conduite de projet et le ludique des démarches d'exploration sensorielle.

La construction de ces référentiels pose des problèmes méthodologiques délicats à résoudre. Elle conduit à segmenter les compétences, pourtant difficilement isolables les unes par rapport aux autres. Le tableau qui suit tente de surmonter la difficulté en regroupant les compétences selon des critères de proximité sémantique. En outre, la mise en relation du référentiel de formation avec le référentiel de compétences ne peut être construite sur le

modèle d'une application bijective. Un dispositif de formation peut concourir à forger des compétences différentes. Réciproquement plusieurs dispositifs de formation peuvent concourir à l'acquisition d'une même compétence.

Le référentiel de formation est présenté dans le tableau qui suit sans considération de la nécessaire progressivité des apprentissages au cours de la scolarité.

Dernière remarque : La présentation qui est faite de ce projet de référentiel pourrait laisser penser que l'éducation artistique et culturelle est une notion close désignant une réalité « objective » abstraction faite des valeurs auxquelles se réfèrent les acteurs et les projets. Il y a de nombreuses façons de concevoir un projet d'éducation artistique et culturelle. Il peut s'agir de transmettre des modèles académiques, d'assigner les enfants et les adolescents à la culture supposée de leur supposée communauté d'origine etc.

Ici il faut lire le référentiel comme la réponse aux questions suivantes : quelles compétences souhaite-t-on que les enfants et les jeunes (les adultes également) acquièrent et quels sont les dispositifs de formation les mieux à même d'y répondre ?

Référentiel de compétences	Référentiel de formation
1, connaissance de l'environnement culturel.	
1,a connaissance du territoire qui constitue l'environnement quotidien de l'enfant et construction d'une conscience citoyenne à l'égard du patrimoine.	Apprendre à regarder son environnement, à en percevoir la dimension culturelle, être sensibilisé à l'architecture, à la perception de l'espace construit urbain et rural, exige une approche transversale au croisement des enseignements de l'histoire, de la géographie, de l'histoire des arts, de l'histoire des sciences et des techniques. La construction d'une conscience citoyenne passe par la mise œuvre d'actions d'adoption du patrimoine dans l'esprit de la circulaire interministérielle du 22 avril 2002 intitulée : Chartes pour une éducation au patrimoine, « adopter son patrimoine ».
1,b ouverture à la diversité culturelle et corrélativement capacité à se situer dans le monde dans sa double dimension historique et	Y contribuent les enseignements artistiques dispensés par les professeurs des écoles à l'école primaire puis par les enseignants spécialisés dans le second degré, les enseignements pluridisciplinaires consacrés à l'histoire des arts et permettant de mettre en relation cette histoire avec

géographique.	<p>l'histoire des sociétés dans ses différentes dimensions (histoire des idées, des sciences et des techniques, histoire économique, sociale et politique).</p> <p>Ces enseignements se nourrissent d'une fréquentation des institutions culturelles de l'État et des collectivités territoriales, dédiées aux arts vivants et aux patrimoines. Ils se nourrissent également de l'apprentissage de l'internet comme outil d'exploration de la diversité culturelle au potentiel quasi illimité.</p>
1,c ouverture au dialogue interculturel	<p>Au-delà de la prise de conscience de la diversité des cultures, il s'agit, en s'engageant dans des projets collectifs artistiques ou culturels de travailler à une évolution en profondeur des représentations de soi et de l'autre.</p>
1,d découverte de l'expérience esthétique comme exploration des infinis visages du vivant	<p>L'expérience de la relation aux œuvres constitue une source irremplaçable d'exploration de la diversité des regards singuliers portés par les artistes sur le monde et de la pluralité des interprétations dont chacun peut faire l'expérience personnelle.</p>
1,e sensibilisation à la diversité des métiers des arts et de la culture (métiers artistiques, techniques, administratifs,.....)	<p>Rencontres avec artistes et autres professionnels, accueil de stagiaires (les stages en classe de troisième) dans les institutions culturelles.</p>
2, appréhension de la dimension culturelle de tous les enseignements	<p>Dans le premier degré, les professeurs des écoles initient les enfants à l'histoire des notions scientifiques, et plus généralement de l'ensemble des domaines d'enseignement (y compris les enseignements artistiques et l'éducation physique et sportive).</p> <p>Dans le second degré, constitution d'équipes pluridisciplinaires. Dans le premier comme dans le second degré, l'appui sur les CCSTI et les musées constitue un</p>

	atout.
3, prise de conscience de la distinction entre une démarche de création artistique et une entreprise commerciale visant à cibler le plus grand nombre. Formation du jugement esthétique, formation du regard et de l'écoute.	La fréquentation des œuvres et leur analyse comparée permettent de former le jugement sur les productions artistiques et de repérer celles qui s'inscrivent dans une démarche singulière et celles qui visent à obtenir le succès maximum sur le marché mondial de la culture de masse et visent à l'uniformisation et au nivellement des consciences et des comportements. Elle doit être complétée par une initiation à des pratiques artistiques destinées à comprendre « de l'intérieur » ce que peut être une démarche artistique, ce qui la distingue de la conception d'un produit destiné au marché le plus large.
3 bis apprentissage de la valeur de la liberté et de la gratuité	L'engagement dans un projet artistique constitue une expérience fondatrice de la liberté. Elle permet de découvrir la valeur d'une production qui n'a d'autre finalité qu'elle-même en dehors de toute perspective utilitariste.
4, prise en compte de la sensibilité dans les tâches d'exploration du monde et les activités de connaissance, formation de l'intelligence émotionnelle, développement de l'imaginaire	Gérer des émotions, exprimer des émotions Y contribuent l'initiation à des pratiques artistiques co-animées par des enseignants et des intervenants à l'identité artistique affirmée, leur prolongement pendant les TAP et les autres temps péri et extra scolaires. Y contribue également l'entrée dans l'univers d'un artiste à l'occasion de résidences se déroulant pendant et en dehors le temps scolaire.
5, capacité à s'exprimer	Tous les langages artistiques et tous les supports doivent pouvoir être mobilisés, à commencer par le chant choral et la danse qui constituent les domaines d'expression les mieux partagés entre tous les enfants, mais y compris également les usages interactifs d'internet (le mash up ou le remix). La

	<p>pratique de la langue que permettent la littérature et le théâtre, la pratique des arts graphiques et plastiques, du cinéma et de la photographie constituent également des vecteurs d'expression majeurs. Les projets peuvent donner lieu à une création collective, y compris en s'appuyant le cas échéant, sur des commandes passées à des artistes par les enfants ou les adolescents. Dans tous les cas, la pratique se nourrit d'une fréquentation des œuvres.</p>
<p>5 a, enrichissement de la capacité d'expression et découverte que plus l'expression est précise, nuancée, plus elle est communicable</p>	<p>L'initiation à une pratique artistique comme l'appropriation de l'œuvre d'un artiste permettent de découvrir que le travail sur les formes de l'expression est un moment essentiel de l'expression, permet de l'enrichir et en même temps de la rendre communicable. Là où l'expression « spontanée » n'est souvent que la reproduction de ce qui a été appris par imitation ou imprégnation et enferme l'individu sur lui-même, le travail sur les formes de l'expression, l'apprentissage de la capacité à s'exprimer par des formulations précises, complexes, nuancées, rend possible l'ouverture aux autres, rend l'expérience personnelle compréhensible par d'autres. Le langage oral comme les différents langages artistiques doivent ici être mobilisés. La photographie en particulier, dont la pratique est, depuis les développements du numérique, répandue chez la quasi-totalité des enfants et des adolescents et en raison de la facilité du maniement technique de l'outil de prise de vues, doit pouvoir être utilisée comme un vecteur privilégié.</p>
<p>5 b, apprentissage des concepts associés et communs à toutes les démarches artistiques : - uniforme ou répété,</p>	<p>La relation directe aux œuvres articulée à une pratique artistique,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1, Mettre des mots sur une expérience sensorielle, trouver le mot le plus juste, nuancé, précis, 2, Dé-contextualiser ces mots et les remobiliser dans une

<p>continu, discontinu, contrasté ou en rupture, nuancé, décalé, en série régulière, irrégulière, – épais, léger, translucide – complémentaire, opposé – simultané, alterné, rythmé.... – vide, plein – diffus, concentré, – tendu, relâché – amplifié, réduit, étouffé – imitatif, symbolique, iconique, abstrait – comique, tragique, neutre</p>	<p>expérience sensorielle différente (des arts plastiques à la musique, de la danse aux arts plastiques, etc.). Croiser les regards à l'exemple des dispositifs « Chaillot nomade au Louvre » ou des « ateliers de la création » du Centre Pompidou. Ce processus d'apprentissage exige de rompre avec la culture du zapping, demande du temps, de la lenteur,</p>
<p>6, capacité à se concentrer sur une tâche,</p>	<p>Le travail sur les formes de l'expression qui constitue l'enjeu principal d'une démarche artistique et la prise de distance par rapport à l'expression immédiate des émotions permet de forger la capacité de concentration sur une tâche,</p>
<p>7, capacité à prendre son temps</p>	<p>.... d'apprendre un autre rapport au temps, l'aptitude à supporter la tension générée par la confrontation à des situations qui ne peuvent être gérées par des processus exclusivement rationnels.</p>
<p>8, capacité à explorer l'ensemble des possibles dans une situation donnée (la pensée divergente versus la pensée convergente)</p>	<p>L'initiation à des pratiques artistiques doit pouvoir ouvrir à une conception non algorithmique des tâches de résolution de problème, peut forger <u>la capacité à explorer l'ensemble des possibles dans une situation donnée</u>, cette capacité pouvant alors être investie dans bien d'autres domaines de réflexion et d'action, y compris la recherche scientifique. Elle apprend qu'il existe une multitude de réponses</p>

	possibles aux questions auxquelles la mise en œuvre du projet confronte. Elle apprend que le résultat n'est jamais connu d'avance et toujours à construire. Elle intègre l'errance, la possibilité de prendre des chemins de traverse ou de commettre des erreurs comme des éléments du processus de construction d'un projet. Elle induit la capacité à s'étonner, à sortir parfois des cadres fixés par la consigne initiale.
9, capacité à coopérer, sens du travail collectif	La capacité à coopérer est au cœur des projets artistiques, elle exige de chacun l'attention aux autres. Cette compétence pourra être réinvestie sur bien d'autres terrains, tant la collégialité, la capacité à coopérer constituent des gages d'efficacité dans bien des domaines.
10, capacité à imaginer, anticiper, planifier	Comme les sciences expérimentales développent le sens de l'observation, l'éducation artistique concourt à développer le sens de l'écoute, de la vue, la sensibilité kinesthésique. Mais elle permet aussi de développer la capacité à imaginer ce qu'on ne peut observer directement et donc à planifier et anticiper, à faire preuve d'originalité et d'audace, à entrer dans un processus de construction d'un regard personnel et singulier sur le monde.
11, estime de soi, envie du partage et de la valorisation d'un travail collaboratif, et prise de recul par rapport à ses propres productions	L'initiation à des pratiques artistiques et la fréquentation des œuvres sont essentielles à la construction de la personnalité et participent de la construction de l'estime de soi. Elles initient les enfants à la mise en relation de leurs productions avec celles de leurs pairs mais aussi avec les pratiques professionnelles. Cette initiation doit s'inscrire dans la durée et être confortée par de nouvelles expériences. Elle nourrit l'esprit critique, à commencer par celui que l'on exerce à l'égard de soi et permet d'éviter de transformer l'estime de soi en suffisance. Elle prépare au dialogue interculturel en

	<p>incitant au respect des différences culturelles et en forgeant la capacité à se décentrer pour confronter son point de vue à celui de l'autre. Elle permet d'éprouver le plaisir d'échanger avec les autres.</p>
<p>12, Capacité à éprouver le plaisir comme le fruit de la compréhension de l'œuvre, comme une dimension du travail de création.</p>	<p>L'engagement dans un projet, nécessitant concentration, un rapport au temps en rupture par rapport au zapping, l'attention aux autres dans une démarche collaborative, etc ; permettent de forger une capacité à éprouver du plaisir avec une intensité supérieure à celle provoquée par des comportements cédant aux impulsions spontanées. Le plaisir accompagne et est le résultat d'un effort, d'un travail, effort pour réduire la distance entre l'œuvre et l'élève, effort pour réaliser un projet.</p>