

L'implémentation : une autre fondation pédagogique dans l'éducation artistique « moderne » ?

Christian Vieaux, décembre 2023

Mise à jour¹ en mars 2024

Sommaire

Présentation.....	1
1. Préambule.....	3
Un opportunisme en « théorie » et des questions en « action »	3
L'implémentation dans l'art, elle aussi entre consensus et querelles rémanentes en EAC ?	3
Faire un système d'EAC ou servir un système ?	4
Un ailleurs des praticiens	5
De la nécessité des lieux d'art et de culture en éducation artistique « moderne ».....	5
2. L'implémentation des œuvres (kézako ?)	6
Implémentation, définitions :	6
Une source théorique à se rappeler, une autre plus praticienne	6
Des opérations à objectiver	6
Synthèse de l'implémentation dans l'art chez Goodman	7
Fig. 1. Fonction, fonctionnement, mise en œuvre de l'œuvre.....	7
Lire ou relire maintenant Nelson Goodman : <i>L'implémentation dans les arts</i>	8
3. Trois paradigmes des enseignements et de l'éducation artistiques à l'aune de l'implémentation.....	11
Produire, recevoir, partager	11
Balises historiques	12
Partager/Faire partager le sensible.....	13
4. L'implémentation (activation de l'œuvre et/ou du fait artistique et culturel) : une notion utile donc en éducation artistique ?	14
Une composante du parcours commun de formation ?	14
5. En annexe.....	15

Présentation

Ce document se base sur les idées de Nelson Goodman relatives à l'implémentation². En l'occurrence, partant du paradigme fondé par l'auteur selon lequel une œuvre accèderait aussi – pleinement – à son statut d'art, au-delà de sa seule production, à travers sa mise en œuvre et/ou son activation dans un contexte social donné, il en envisage les prémices de sa transposition dans le contexte de l'éducation artistique.

Nous rappelons que l'éducation artistique, d'assez longues histoires, porte au-delà de la seule étude isolée de l'œuvre ou d'un répertoire de techniques pour la réaliser (en tant qu'objet ou références à savoir connaître

¹ Celle-ci est motivée par de récentes déclarations publiques (conférence de presse du président de la République du 16 janvier 2024, discours aux recteurs de la ministre Amélie Oudéa Castera annonçant le 25 janvier 2024, entretien de Gabriel Attal [alors ministre de l'Éducation] dans *madameFIGARO* du 30/11/2023).

² L'activation, selon une autre expression de Nelson Goodman.

et/ou reproduire). En France comme dans d'autres pays³ (à niveau d'ambition et d'organisation éducative comparable), selon leurs politiques propres, elle inclut désormais principalement trois modalités : une **pratique** en tant qu'expression personnelle⁴, une **réflexion** et/ou une **historiographie** sur les données et les enjeux de cette pratique sensible⁵ et une **rencontre** par les élèves/étudiants/citoyens avec l'œuvre et la culture⁶. Plus particulièrement, le texte examine aussi sous ces angles quelques éléments de l'évolution historique de cette éducation.

Le propos considère l'apprentissage du fait artistique et culturel de la **rencontre** (qui est un « pilier » parmi deux autres de l'EAC française⁷), dans une conception plus large que la seule **réception** de l'œuvre (qui ne peut avoir lieu que ponctuellement – en quelque sorte un pari collectif sur le kairós d'une éducation esthétique). Si la **rencontre** est une des composantes essentielles de l'éducation artistique « moderne », elle devrait se construire en intentionnalité et en répétition (en conséquence, pouvoir s'exercer régulièrement). Pour cela, il s'agit de s'interroger sur l'intérêt de l'**implémentation dans l'art** en tant que notion utile (non une procédure technique) à la réflexion en éducation artistique : **implémenter cette implémentation dans l'École !**

Il s'appuie pour cela sur de très nombreuses expériences d'accueil d'œuvres en établissement, les reliant au plus haut intérêt éducatif qu'il y aurait à y soutenir des lieux d'art et de culture (espaces d'une implémentation/activation/socialisation de l'œuvre). Cette conception avait visiblement retenu l'attention du Premier ministre Gabriel Attal lors de son passage antérieur à la tête du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse⁸.

Cette réflexion est également motivée par une nécessité, celle d'apprendre mieux à **partager le sensible**⁹. C'est peut-être une urgence de notre temps tant on peut observer que dans de nombreux pays, où elle est pourtant installée, la démocratie est remise en cause comme modèle et comme pratique. Plus concrètement, sur le plan de la **rencontre** avec l'œuvre, l'art, la culture, il s'agit alors d'aller résolument plus loin que le format de la « sortie » éducative, certes très utile, mais aussi trop ponctuelle ou rare, de plus en plus exposée aux contraintes de ses coûts économiques et des réalités de la géographie culturelle. Il invite donc, dans et hors l'École, à compléter cette situation traditionnelle (au musée, au théâtre, au concert, etc.) de la **réception** des œuvres authentiques (nécessaire) par celle du **partage** de la création en établissement, dans les domaines où cela est possible et prend un sens pertinent. C'est-à-dire d'installer des dispositions éducatrices socialisées où, régulièrement, les élèves/étudiants/citoyens puissent apprendre – et dans une dynamique de projet – à créer des conditions (même modestes) pour que d'autres qu'eux puissent recevoir, éprouver et débattre une proposition artistique.

³ cf. Conférences de Lisbonne (2006) et de Séoul (2010).

⁴ C'est l'un des paradigmes de la reconnaissance de l'individu sensible en éducation artistique.

⁵ C'est la nécessaire dimension réflexive sous-tendant un ensemble de passages : du sensible au sensé, des expériences aux connaissances, d'une rétroaction (métacognition) entre l'agir et le réfléchir, entre des régimes de l'intuition et de l'intention, entre sérendipité et remodelage, etc.

⁶ C'est, au-delà de la cohabitation de pratiques sensibles plurielles, une expérience située d'une altérité qui en « institutionnalise » la possibilité plus générale dans la vie.

⁷ En l'occurrence, depuis 2013 : pratiques, rencontres, connaissances.

⁸ « Je distingue deux leviers dans le domaine culturel : l'expérience propre et les enseignements. Ma priorité, partagée avec la ministre de la Culture, Rima Abdul-Malak, est de développer l'expérience culturelle au sein de l'école, à travers le Pass culture et en accueillant par exemple des résidences d'artistes. Cela a été expérimenté dans le Grand Est, où certaines écoles sont labellisées lieux d'art et de culture », in Entretien avec Mr Gabriel Attal, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, par Céline Cabourg et Joseph Ghosn, in *madameFIGARO*, publié le 30/11/2023, <https://madame.lefigaro.fr/enfants/education/gabriel-attal-je-veux-rehabiliter-la-notion-de-culture-generale-20231130>

⁹ Nous empruntons évidemment cette expression à Jacques Rancière : *Le partage du sensible : esthétique et politique*, La Fabrique éditions, 1^{er} janvier 2012.

Ce ne serait peut-être plus alors seulement d'une somme de « lectures » individuelles de l'œuvre dans des situations rares dont il est question (une choralité plus ou moins « restituante »), mais aussi d'une « écriture » collective et plus fréquente de l'art (une coopération plus assurément « instituante »). Ce qui dans cet usage, possiblement, réouvrirait des perspectives à la question toujours délicate des « fonctions » de l'art, y compris dans l'éducation artistique.

1. Préambule

Un opportunisme en « théorie » et des questions en « action »

Ce document est construit autour d'une (longue) citation : celle d'un texte de Nelson Goodman¹⁰ traitant d'**implémentation dans les arts**. En quelque sorte, il en est un commentaire opportuniste. Il prolonge aussi deux autres productions personnelles : l'une portait sur trois grands principes de l'éducation artistique « moderne »¹¹, l'autre sur une brève histoire des lieux d'art et de culture à l'École¹².

Trop sommairement, considérant selon Goodman que l'œuvre existe en tant qu'art par la **mise en œuvre de l'œuvre**, se posent des considérations dont la portée semblerait d'importance pour l'éducation artistique « moderne » (cf. réponses à apporter en droits et aux besoins humains, visées humanistes à soutenir, modalités de notre temps à encourager). Ce que recouvre cette **implémentation** ne manquerait-il pas à l'éducation artistique pour qu'elle soit complète ? Ou, pour le dire autrement, que manquerait cette éducation si elle ne procède pas aussi d'une dynamique de découverte et d'apprentissage de la **mise en œuvre de l'œuvre** et de ses conséquences (ou, du moins, de processus de création et de leurs réalisations) ?

L'implémentation dans l'art, elle aussi entre consensus et querelles¹³ rémanentes en EAC ?

L'éducation artistique et culturelle est aujourd'hui assez communément admise comme une convergence de l'éducation à l'art (éprouver et réfléchir les enjeux de pratiques artistiques sensibles) et par l'art (apprendre, transversalement, à être au monde par l'éducation de la sensibilité). L'idée embarquée par les principes et les situations de **l'implémentation** (très résumés *supra*) relie ces deux dimensions, aujourd'hui complémentaires, antérieurement antagonisées, manquant encore d'un espace osmotique.

Nous pensons que ce serait une bonne perspective. Les conditions sont-elles réunies ? Ici ou là, des questions lancinantes demeurent – plus ou moins en creux – sur la légitimité des **situations éducatrices** à visées artistiques dans la forme scolaire. Particulièrement formalisé par nécessité (temps, nombre d'élèves à toucher, insertion dans un parcours de formation, etc.), le contexte scolaire ne serait pas perçu ou considéré comme un milieu propice à une véritable approche de l'art véritable et de l'œuvre authentique (œuvre ou

¹⁰ In Goodman, N., *L'art en théorie et en action*, trad. J-P Cometti et R. Pouivet, Éditions de l'Éclat, 1996, reprise Folio-Gallimard 2009.

¹¹ Le premier, s'appuyant sur les principes cardinaux de démocratisation, d'éducabilité et de pluralité de l'éducation artistique « moderne », les reliait à quatre modalités : la place centrale du sensible (pratique) et de la sensibilité (de la personne), l'interrelation des savoirs (sensibles, culturels et théoriques), les approches croisées et plurielles (du fait artistique et culturel) et l'ouverture sur les évolutions des pratiques (artistiques et culturelles). *Trois principes et quatre modalités d'une éducation artistique « moderne » pour en penser la mise en œuvre à différents échelons* : <https://parolesenarchipel.files.wordpress.com/2023/12/principes-ea-moderne.pdf>

¹² Le second retraçant les étapes de l'invention des lieux d'art et de culture dans les établissements scolaires en soulignait la portée éducatrice dès lors qu'ils s'inscrivent dans une conception systémique (un ensemble cohérent, agencé, planifié de modalités) et multiscalaire (espaces, temps, situations diverses et à différents échelons : classe, établissement, environnement de proximité, territoire, etc.) de l'éducation artistique. *Les lieux d'art et de culture en établissement scolaire : une brève histoire de la rencontre avec l'œuvre, l'art, la culture dans les collèges et les lycées* : <https://parolesenarchipel.files.wordpress.com/2023/12/une-breve-histoire-elro-2.pdf>

¹³ Nous renvoyons ici à une tentative de cartographie des querelles de la culture, de l'art dans la culture, et de l'éducation artistique dans tout cela : *Se situer dans des « querelles » de l'éducation artistique, les dépasser pour agir*, C. Vieaux, mai 2022, in Parole(s) en archipel. <https://parolesenarchipel.files.wordpress.com/2023/10/d6d98-se-situer-dans-des-querelles-de-l.pdf>

art comme idéal ?). Ainsi, une œuvre réelle ou figurée « plongée » dans l'École s'exposerait-elle, de fait, au risque d'être réduite à l'état d'objet à étudier (une anémie ?) ou de processus à imiter¹⁴ (un conditionnement ?) ? Par extension, l'artiste lui-même immergé (réactivé) dans cette même École se rétracterait-il (mécaniquement ?) en un quasi-professeur (un supplétif de l'ordre scolaire ?) ?

Si l'expression du primat de l'artistique, compris comme un absolu isolé ou coupé socialement de ses possibles contextualisations, perdure dans l'éducation artistique sur de tels motifs, *quid* alors de la **mise en œuvre de l'œuvre** à l'École dans une approche pédagogiquement définie (une pédagogie des arts) et assumée (une ambition démocratique). Cependant, nous considérons aussi que le monde scolaire doit accepter de « faire avec » la nature parfois turbulente des œuvres et la singularité des créations. Ce qui, d'un autre côté, ne va pas de soi.

Faire un système d'EAC ou servir un système ?

Les questions évoquées *supra* ont une réelle valeur. Si certains points de vue les exprimant peuvent être parfois caricaturaux ou très radicaux, dans des moments polémiques choisis, nombre d'entre eux sont aussi l'expression d'engagements et de convictions sincères, ici ou là d'inquiétudes. De temps à autre, il peut planer l'idée d'un certain conditionnement¹⁵ (endoctrinement ? par l'État ?) du « citoyen esthétique »¹⁶. L'incarnation en serait-elle aujourd'hui la politique de l'action publique de l'EAC ? Celle-ci devenant « excessivement » traduite en planifications (parcours), formats (ordres éducatifs), contenus institués (piliers, compétences, etc.). De son côté, la réfutation d'une telle « menace » technocratique ou idéologique peut revendiquer un état « naturel » préservé de l'art, conçu comme intrinsèquement non ou peu « fonctionnaliste ». Est-ce alors la volonté d'une échappée aux codifications ? Celles des structurations massives ou « industrielles » (faire système d'éducation) par une préférence (systématiquement) accordée à la somme des actions individuelles (un « artisanat » culturel ?), seules garantes des valeurs authentiques de la singularité d'un artistique.

L'échappée à un strict devenir ou état déjà « normatif » de l'EAC (notamment dans et par l'École) est peut-être encore de nos jours la possibilité d'un bouquet d'arguments ou d'intentions à situer. S'agirait-il d'entretenir cette inquiétude d'une trop grande « scolarisation » de la question artistique dans la formation des citoyens ? En retour, dans l'École, la question des arts enseignés ou éducateurs¹⁷ demeure minorée malgré les indéniables progrès des principes mêmes de l'éducation artistique¹⁸. À haut niveau, divers décideurs peuvent toujours ne pas être sensibles à la délicatesse de l'approche même d'un tel sujet éducatif, ou être tentés dans une circonstance donnée¹⁹ par des simplifications épistémologiquement discutables²⁰,

¹⁴ Nous rappelons ici que, parfois, les approches dans l'éducation artistique par « imprégnation », « détours », « propositions » des processus les plus contemporains peuvent aussi relever d'une « imitation » implicite des références qui les illustrent. Ceci bien qu'ils aspirent à se situer en dehors de modèles anciens et traditionnels avec lesquels ils visent aussi à rompre. Ce constat n'est pas pour autant réactionnaire.

¹⁵ En, l'occurrence se manifestent des questions sur comment le politique instruirait (par l'École) une normativité du goût ou du beau socialement admissible et homogène.

¹⁶ L'expression renvoie ici indirectement à Friedrich von Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* [1795-1796], traduction française Robert Leroux [1943], Paris, Aubier, 1992. Et par cette voie à un article d'Alain Kerlan, « Lettre sur l'éducation esthétique aux Princes d'aujourd'hui », in NECTART 2016/1 (N° 2), pages 78 à 85. <https://www.cairn.info/revue-nectart-2016-1-page-78.htm>

¹⁷ cf. éducation à et/ou par l'art.

¹⁸ Sans les mettre en cause, si les recteurs sont attentifs à l'EAC, notamment sous l'angle d'une politique publique - qui plus est partenariale et en subsidiarité -, dont ils apprécient et valorisent les exemples d'actions remarquables (restitutions de modalités exceptionnelles), que pèserait cette adhésion dès lors que le politique arbitrerait défavorablement en « poids » horaires et symboliques entre la déjà modeste part des arts dans la scolarité obligatoire et la priorité à renforcer (obligatoirement) des fondamentaux dans une visée dite récemment de « choc » des savoirs ?

¹⁹ Une réforme, une loi, etc.

²⁰ Par exemple, très récemment, l'idée a circulé de scinder ce qui fait liant en EAC (pratiques, rencontres, connaissances) entre d'un côté des enseignements dits pratiques (re-technicisés ?) et de l'autre un enseignement spécialisé de théorie (culture artistique ?). Ce qui serait possiblement exposé à une lecture au sens d'une « restauration ». Celle d'un état

ou souhaiter codifier dans un mouvement général cette éducation en formats dits efficaces sur des données probantes²¹, etc.

Pour autant, et simultanément, nombreux parmi les tenants de ces débats s'accordent aussi pour penser que l'École, bien qu'envisagée comme en friction avec un certain idéal de l'artistique, est le premier vecteur de la démocratisation de l'accès aux arts et à la culture. C'est même un objectif prioritaire – *a priori* au-dessus des parties en présence – de la présidence de la République, incarné par une injonction claire, brève, quantitative : le « 100 % EAC »²². Une prochaine étape serait en préparation. Alors en fonction sur l'Éducation nationale, et à la suite de la conférence de presse du président de la République du 16 janvier 2024, la ministre Amélie Oudéa Castera annonçait le 25 janvier 2024 aux recteurs – réunis à la Sorbonne – une mission sur l'EAC visant à déterminer une refondation de son contenu et de son ordonnancement. Codification, simplification, redécoupage, réagencement, etc. ? À suivre.

Un ailleurs des praticiens

Les acteurs « en situation » de l'éducation artistique – professeurs, professionnels des arts et de la culture – sont peut-être déjà au-delà de ces tensions ou clivages que nous avons rappelés. Nous dirons volontiers, par excès d'optimisme, qu'ils font feu de tous les bois disponibles d'un apprentissage sensible, social, citoyen des arts et par les arts. Mais pas n'importe comment et au bénéfice des divers publics qu'ils touchent²³. Porteurs de cette ambition, et sans doute face aux difficultés de notre monde, de l'École elle-même, ils explorent diverses modalités ou en bricolent des hybridations ou en inventent de nouvelles.

Les créations artistiques (d'artistes/de citoyens, de professionnels/d'amateurs, d'étudiants spécialisés/d'élèves) sont aussi des propositions et des faits de culture que l'on peut faire vivre – ici et maintenant – (dans nos murs et dans la sociabilité), en responsabilité collective comme en respect éthique de leur nature et sens, y compris en contexte de formation (scolaire, universitaire, professionnelle, etc.). Ces acteurs « en situation » fabriquent donc des espaces et des temporalités : ceux de l'invention et de la production d'un **partage du sensible**. Pour cela, nous observons par exemple que des lieux, que l'on qualifiera par commodité d'art et de culture, se sont développés dans les édifices dédiés à l'enseignement²⁴. Et cela n'est pas strictement de l'ordre de l'imitation des codes des espaces traditionnels publics et privés de la diffusion de l'art. Ce sont des « outils » pour apprendre à **partager l'art et la culture**, issus de choix débattus dans une assez grande horizontalité²⁵, dans une démarche consentie²⁶ et travaillée dans divers aspects²⁷.

De la nécessité des lieux d'art et de culture en éducation artistique « moderne »

Nous abordons donc le court texte de Goodman de manière intéressée, sous les angles où il traite de la **mise en œuvre de l'œuvre** comme condition (essentielle) de son état d'art et d'être à l'œuvre (en travail) dans sa situation socialisée. En l'occurrence, dès lors qu'elle est reçue, appréhendée et travaillée par un « public » qu'elle travaille en retour. Ce qui, sur le plan éducatif, inviterait à une transposition d'un axiome en forme de mise en abyme : une **implémentation dans l'art implémentée dans l'École**. Or, il faut la doter d'outils,

antérieur au principe « englobant » de l'EAC, état qui par ailleurs n'a pas eu de réalité sous cette forme dans l'enseignement français des arts dans la scolarité obligatoire.

²¹ C'est une tendance profonde de systèmes éducatifs à laquelle l'enseignement français adhère.

²² Celle-ci mériterait de se discuter dans son horizon qualitatif.

²³ Ils ne travaillent pas qu'en secteurs urbains et la ruralité est aussi le terrain de bien des initiatives. Ils ne s'adressent pas qu'à des « happy few » et agissent pour les élèves les plus éloignés socialement de la culture.

²⁴ Nous précisons ici que nous ne sommes pas en neutralité sur cette question, que nous soutenons, avons travaillé et impulsé depuis de nombreuses années.

²⁵ Cela se délibère au sein de l'établissement.

²⁶ Nul enseignant n'y est réglementairement contraint dans ses obligations de service.

²⁷ Sont considérés : ce que l'on reçoit et ressent, ce que l'on perçoit et qu'on nomme, ce qui nous relie et nous singularise, ce dont il faut apprendre à se dépendre pour en discuter.

d'espaces, de temporalités. L'opérationnalisation est donc une ambition. Les lieux dits d'art et de culture en établissement sont peut-être l'incarnation de cette ambition. Ils en seraient les dispositions²⁸.

Par exemple, dans un domaine où nous avons quelques expertises, en arts plastiques et visuels, l'**implémentation de l'œuvre** relèverait-elle (plutôt classiquement) de l'**implantation** (un poser/déposer) – dans des lieu(x) d'une mise en regard(s) ? – et/ou (plus contemporanément) d'une **activation** (faire revivre, rejouer, accroître) – dans le temps d'une mise en usage(s) ? –. De l'opportune combinaison des deux ? Ces questionnements sont reliés aux anciennes problématiques de la **présentation**²⁹ VS/É l'**exposition**³⁰. Ils sont déjà présents, selon des densités diverses, dans les programmes d'enseignement³¹.

2. L'implémentation des œuvres (kézako ?)

Implémentation, définitions :

1. Anglicisme, informatique : action d'implémenter, d'installer (un programme) sur un ordinateur.
2. Au sens plus philosophique, chez Goodman : l'implémentation touche à la fonction de l'œuvre (ce en quoi elle accède à ses finalités), à son fonctionnement (ce en quoi elle est l'objet d'une activation), à sa « mise en œuvre » (ce en quoi elle est sous-tendue par un dispositif de son partage).

Une source théorique à se rappeler, une autre plus praticienne

L'éducation artistique est une composante désormais historique de la formation scolaire dans de nombreux pays, sous la forme d'enseignements et/ou d'activités. À notre connaissance, le terme d'**implémentation** n'existe comme tel dans aucun référentiel institutionnel de l'éducation artistique et culturelle. En l'état de la manière d'écrire la scolarité dans l'école française (règlements, programmes, etc.)³², il n'est pas certain que ce terme y soit attendu (quelles traductions brèves et déjà demandées en contenus fondamentaux ?), très praticable (lu isolément, que pourraient en faire les enseignants ?), limpide (les citoyens comprendraient-ils tous ?), recevable (y aurait-il acceptation par les comitologies des programmes ?), etc.

Mais, il ne vient pas de rien. Explicitement, il relève de la théorie et de son invention/emploi conceptuel par N. Goodman. Il se dégage aussi de pratiques plus intuitives ou déductives (un empirisme) entreprises par des enseignants, éducateurs, intervenants artistiques. À ces deux sources-là, il se relie autant à une réflexion de nature socio-esthétique (cf. fonctions et statuts de l'œuvre/de l'art) que d'éducation artistique générale (cf. l'éducation esthétique des citoyens).

Des opérations à objectiver

Sommairement, à partir des réflexions de Goodman, il serait question de considérer en éducation artistique – des élèves, étudiants et citoyens – comment l'œuvre, au-delà de son étude (par les procédures traditionnelles de la culture artistique) et de l'expérience des conditions de sa réalisation/production (par les leviers devenus plus récemment eux aussi traditionnels de la pratique artistique et/ou spectatorielle), devient « pleinement » art, notamment, par son **implantation/mise en œuvre/activation** concrète et

²⁸ Voir l'annexe de cet article.

²⁹ Proche de l'idée allemande de « Darstellung », un placer devant (« dar-stellen ») et ses nuances d'usages et de fonctionnalités physiques ou symboliques : déployer là, (se) déployer, déploiement, offrande, remise à, prestation. Ce qui comprend dans son rapport à l'art des principes de performance ou d'accomplissement.

³⁰ « Un dispositif résultant d'un agencement de choses dans un espace avec l'intention (constitutive) de rendre celles-ci accessibles à des sujets sociaux », Jean Davallon, *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*, Paris, L'Harmattan, collection Communication et civilisation. 1999. 378 p.

³¹ Voir la compétence « exposer » de récents programmes d'arts plastiques du lycée.

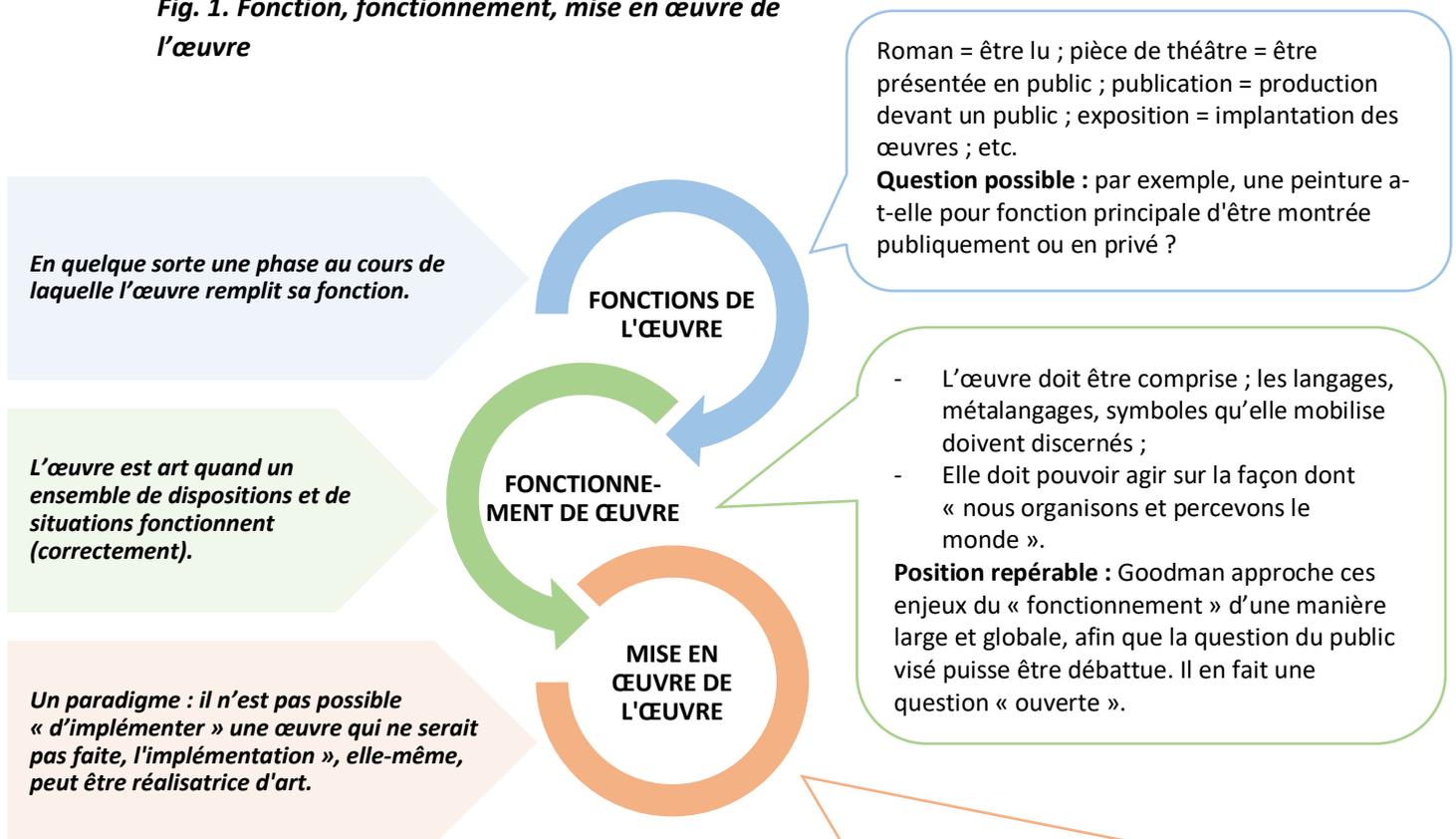
³² Nous en savons quelque chose : les programmes notamment doivent être lisibles de l'élève, des parents, des professeurs, de l'encadrement, de la représentation nationale, etc. Leur appréciation institutionnelle dépend tout autant de la réception de ceux qui les font vivre que de ceux qui les prescrivent. Les dirigeants ou le haut encadrement se représentent bien souvent les enseignements à l'aune de la mémoire personnelle qu'ils en ont et/ou de témoignages de proches, de ce qu'on leur en dit selon les intentions de ce dire.

symbolique, par ces mêmes élèves, étudiants et citoyens. Ils ne se confondraient pas alors avec un public principalement en **réception**.

Les leviers et les effets de l'expérience de cette **implémentation dans l'art** ne procèdent pas d'une opération magique, mais d'un ensemble de processus objectivables et de procédés/gestes/arts de faire en mesure d'être répertoriés (ils peuvent constituer un ensemble de « répertoires » de procédures plus ou moins observables). Plus largement, c'est une invitation à penser/re-penser les fonctions de l'art au-delà de l'œuvre (langagières, esthétiques, sociales, économiques, symboliques, etc.)³³. Si ces fonctions s'enseignent possiblement théoriquement et historiquement dans des études spécialisées, elles pourraient aussi s'apprendre (s'éprouver) dans la formation commune des citoyens, et cela par l'expérience raisonnée : donc à la fois en théorie et en action (sic).

Synthèse de l'implémentation dans l'art chez Goodman³⁴

Fig. 1. Fonction, fonctionnement, mise en œuvre de l'œuvre



Goodman affirme qu'une œuvre d'art n'est jamais intrinsèquement une œuvre d'art (elle le devient au-delà de sa réalisation) ; inversement, un objet n'est jamais extrinsèque à l'art (il peut en relever par un cadre et un contexte d'usages particuliers).

En conséquence, ce qui ferait, par exemple, qu'un objet trouvé soit ou non de l'art serait justement ce moment d'implémentation :

- Permettre à un objet de fonctionner comme une œuvre d'art (le couper de son contexte d'origine, le placer en lumière, lui donner l'espace et le temps nécessaire à sa contemplation, ...) ;
- Le faire fonctionner comme une œuvre d'art.

Proposition à envisager : l'implémentation est alors potentiellement créatrice d'art. Sans s'enfermer dans le « ready-made », c'est un enjeu de scénarisation où se travaillent les conditions matérielles et mentales de la perception sensible, de l'émotion esthétique, des codes qui y président, etc.

³³ Nous pensons que réfléchir aujourd'hui les fonctions de l'art (et de l'éducation artistique) n'est ni trivial ni un reniement utilitariste, mais une nécessité sociétale. Nous espérons que cette conception est partagée par le plus grand nombre de ceux qui exercent quelques fonctions dédiées à la démocratisation de l'accès à l'art et à la culture.

³⁴ Nous sommes très redevables pour ce diagramme aux taxonomies érudites de fins connaisseurs de l'œuvre de N. Goodman, auxquels nous empruntons les éléments ainsi agencés.

9. L'IMPLÉMENTATION DANS LES ARTS

L'implémentation d'une œuvre d'art peut être distinguée de sa réalisation (*execution*) — qu'elle soit à une ou deux phases. Le roman est achevé lorsqu'il est écrit, la toile lorsqu'elle est peinte, la pièce lorsqu'elle est jouée. Mais le roman abandonné dans un tiroir, la toile stockée dans un magasin, la pièce jouée dans un théâtre vide ne remplissent pas leur fonction. Pour fonctionner, le roman doit être publié d'une façon ou d'une autre, la toile doit être montrée publiquement ou en privé, la pièce représentée devant un public. La publication, l'exposition, la production devant un public sont des moyens d'implémentation — et c'est ainsi que les arts entrent dans la culture. La réalisation consiste à produire une œuvre, l'implémentation consiste à la faire fonctionner (voir le chapitre suivant, section 5, p. 114).

Ainsi présentée, la distinction peut paraître trop évidente pour appeler de plus amples commentaires, mais la relation entre la réalisation et l'implémentation est à certains égards plutôt complexe, et

l'examen de cette relation touche à quelques questions plus générales sur l'art.

Dans « réalisation », j'inclus tout ce qui participe à la création d'une œuvre, du premier scintillement d'une idée à la touche finale. Bien que la question de savoir comment on peut tracer une démarcation entre la conception et la réalisation, en particulier dans les arts à une phase, puisse être d'un très grand intérêt, elle ne me concerne pas ici ; la « réalisation » couvre le processus tout entier de la production d'une œuvre. D'un autre côté, dans « implémentation », j'inclus tout ce qui permet à une œuvre de fonctionner. Or, une œuvre fonctionne, selon moi, dans la mesure où elle est comprise, où ce qu'elle symbolise et la façon dont elle le symbolise (que ce soit par description, dépicition, exemplification ou expression, ou à travers une plus longue route²⁹) est discerné et affecte la façon dont nous organisons et percevons un monde. Il m'arrive d'utiliser « implémentation » de manière suffisamment lâche pour couvrir des tentatives d'implémentation sans égard à leur succès, des procédures entreprises pour faire fonctionner une œuvre, qu'elles fonctionnent réellement ou non. Par exemple, l'encadrement est un processus d'implémentation bien qu'il paralyse parfois une toile plus qu'il ne l'active ; et l'exposition d'un musée est un moyen d'implémentation, même lorsqu'elle laisse l'œuvre inerte.

Mais comparons maintenant l'art du roman à une phase avec l'art de la gravure à deux phases (voir *LA*, p. 146-149). Le roman est achevé avec le manuscrit, et toute phase supplémentaire comme l'impression, la promotion et la distribution sont des processus

d'implémentation. La gravure, d'un autre côté, n'est pas achevée lorsque la plaque est produite, mais seulement lorsque les tirages en sont réalisés; car ces épreuves constituent les seules instances de l'œuvre. Par conséquent, tandis que l'impression d'un roman ne fait pas partie de sa réalisation, mais de son implémentation, l'impression d'une épreuve fait partie de sa réalisation et l'implémentation consiste à monter, encadrer, exposer, promouvoir, distribuer, etc. Pour autant que la publication appartient exclusivement à l'implémentation, la publication d'un roman comprend l'impression, alors que tel n'est pas le cas pour la publication d'une gravure (mise à la disposition du public). Dans les autres arts à deux phases aussi bien — qu'ils soient autographiques, comme la gravure, ou allographiques, comme la musique écrite — l'implémentation dépend de la réalisation des deux phases : une œuvre musicale ou dramatique existe seulement lorsqu'elle est exécutée, une sculpture en bronze seulement si elle est moulée, une œuvre architecturale si elle est construite.

Dans les arts d'exécution (*performing arts*), les processus de réalisation (*execution*) et d'implémentation sont temporellement entrelacés; car le premier fonctionnement d'une pièce se produit lorsqu'elle est jouée (*performed*) devant un public. Ce qui signifie que la représentation d'une pièce devant un public (une question d'implémentation) ne réclame pas seulement une exécution, mais se produit durant l'exécution (*performance*) (une question de réalisation). Bien que la réalisation commence, normalement, avant l'implémentation, l'implémentation (à travers un plan de production, la promotion, la vente

des billets) peut commencer avant que la réalisation soit complète et (à travers le commentaire et la critique) elle se poursuit au-delà.

Parfois, cependant, la réalisation et l'implémentation sont même plus intimement liées. Considérons, par exemple, la pièce de théâtre multimédia *Hockey Seen*³⁰. La réalisation des dessins, de la danse et de la musique sont tous des éléments de la réalisation de l'ensemble, même si les dessins n'ont pas été faits dans cette intention. Mais la réalisation de la pièce de théâtre est elle aussi un pas vers l'implémentation des dessins. La projection des dessins combinée avec la danse et la musique est une façon de les faire fonctionner — une façon qui, à la différence de certaines autres, incorpore la réalisation d'une autre œuvre. Rien ici, cependant, n'obscurcit la distinction fondamentale entre la réalisation et l'implémentation.

Jusqu'ici, il semble que nous ayons découvert que si la démarcation entre réalisation et implémentation doit être tracée avec prudence, avec l'attention qu'elle mérite pour certaines différences parmi les arts, et si l'implémentation d'une œuvre peut impliquer la réalisation d'une autre, réalisation et implémentation n'en sont pas moins clairement distinctes et la première n'implique jamais la dernière. Spontanément, on pourrait supposer en outre que si la réalisation peut avoir lieu sans l'implémentation, l'implémentation ne peut jamais avoir lieu sans la réalisation; car comment ce qui n'est pas encore fait peut-il être implémenté? Curieusement, il s'agit d'une chose qui réclame un examen plus précis.

Une œuvre doit, en effet, être réalisée pour être implémentée, mais c'est parce que seule la réalisation

peut faire que nous soyons en présence d'une *œuvre* — une œuvre est une chose qui est faite. Là où un objet n'est pas un artefact mais plutôt, disons, une pierre trouvée sur la plage (LA, p. 62, 97-98), l'implémentation peut néanmoins avoir lieu : par exemple, comme lorsque la pierre est montée et exposée dans un musée d'art. Mais, contrairement à ce que l'on suppose parfois, je ne souscris pas à une théorie « institutionnelle » de l'art. *L'institutionnalisation n'est qu'un moyen, parfois surestimé et souvent inefficace, d'implémentation.* Ce qui compte, c'est le fonctionnement, plus que toute façon particulière de l'effectuer. La pierre de la plage peut être faite pour fonctionner artistiquement, dès l'instant où on la distingue, là où elle se trouve, en la percevant comme un symbole qui exemplifie certaines formes et d'autres propriétés. Il est clair que l'implémentation ne se limite pas à permettre qu'une œuvre d'art fonctionne comme telle, mais elle inclut la possibilité de faire fonctionner une chose comme art.

Ici, nous commençons à percevoir que l'opposition entre réalisation et implémentation n'est pas aussi tranchée que nous pourrions le supposer. Car nous voyons désormais que l'implémentation, même lorsque la réalisation fait défaut, peut être elle-même productive — voire, bien que je n'aime pas ce mot, créative. Elle peut faire que ce qui n'est pas une œuvre fonctionne comme art; elle réalise un fonctionnement esthétique. Dans *Manières de faire des mondes*, j'ai suggéré la possibilité de considérer la question : « Quand y a-t-il art ? » comme plus fondamentale que la question : « Qu'est-ce que l'art ? ». La pierre de la plage n'est pas une œuvre d'art, mais

sous certaines conditions elle fonctionne comme art; une toile de Rembrandt utilisée comme une couverture est une œuvre d'art, mais alors elle ne fonctionne pas comme telle. Et ce qui constitue une œuvre d'art peut devoir être défini en termes de sa fonction primaire, usuelle ou standard. La fonction peut sous-tendre le statut.

Il arrive plus souvent qu'on ne croit que l'expérience avec les œuvres d'art ne soit pas esthétique, et il arrive plus souvent qu'on ne croit que l'expérience esthétique ne se réalise pas avec des œuvres. Souvent, les œuvres d'art ne fonctionnent pas comme telles, tandis que les non-œuvres fonctionnent comme des œuvres d'art. Bien que la réalisation et l'implémentation, là où elles se rencontrent toutes deux, puissent être distinguées, elles forment un processus continu avec le fonctionnement esthétique qui en est la fin. D'une part, la réalisation d'une œuvre est requise pour son implémentation; d'autre part, l'implémentation est le processus qui permet de réaliser le fonctionnement esthétique qui sert de base à la notion d'œuvre d'art.

3. Trois paradigmes des enseignements et de l'éducation artistiques à l'aune de l'implémentation

Produire, recevoir, partager

Dans les deux textes évoqués en introduction (notes 11 et 12), nous avons postulé qu'une formation artistique pleine et équilibrée (dans divers arts³⁵) est sous-tendue par des activités :

1. de **production** – réflexive – (nous renvoyons ici principalement à un groupe de compétences telles que : expérimenter, produire, créer) ;
2. de **réception** – étayée – (il s'agit d'appréhender, de comprendre, de situer, de dire) ;
3. de **partage** – diffusion scénarisée – (participer à regarder, à faire regarder, à partager le sensible).

En matière d'enseignements et d'éducation artistiques, de l'idée d'exercice technique imposé à chacun à celle de pratique ancrée dans la possibilité d'une **production sensible et singulière** possible pour tous, il a fallu franchir quelques étapes. Celles-ci n'ont pas tenu qu'à des dispositions réglementaires et programmatiques. Elles ont témoigné de la manière dont la pensée sur l'art et la culture, sur l'idéal politique d'une éducation artistique, infusait dans la société. Puis, comment dans l'École, dès lors que celle-ci s'accordait la possibilité de « raccorder » son éducation à l'art et par l'art à cette pensée vivante, donc hors de la sphère strictement scolaire ou d'autres niveaux d'un enseignement formel (écoles spécialisées, universités, etc.). Si elle découle en grande partie d'une source historique (colloque d'Amiens³⁶), du moins en tant que moment qui en cristallisa plusieurs ambitions antérieures, cette pensée fut principalement une position éducative adoptée par des acteurs de terrain avant que de devenir ultérieurement un horizon de politique éducative publique.

Il en fut sensiblement de même pour qu'apparaisse dans la littérature scolaire de l'éducation artistique la notion de **réception**. Assez fondamentalement, ce mouvement dans l'éducation de la sensibilité relèverait d'une reconnaissance de l'élève aussi comme sujet sensible et non strictement comme sujet scolaire.

L'idée de **partage** (diffusion) s'insère progressivement (encore aujourd'hui) dans ce polyptyque (**production/réception**). D'une part, parce qu'à l'ère du numérique, les possibilités technologiques individuelles et globales de la diffusion d'informations, d'images, de données, d'opinions, etc., se sont massifiées. Si elles aboutissent souvent à des gestes trop peu réfléchis, voire à risques, dans la société, ces gestes sont cultivés dans leur potentiel positif et leur portée dans l'art ou les enseignements artistiques (question de l'image, notamment)³⁷. D'autre part, parce que l'attention des enseignants montre qu'ils ont bien perçu l'intérêt éducatif autant que démocratique à enseigner le **partage du sensible**. Il s'agit pour eux de créer des situations concrètes et réitérables, nécessaires à cette autre dimension de l'éducation artistique. On évoquera, par exemple, les formes « traditionnelles » des concerts, de l'exposition, etc., physiques et en ligne, dès qu'elles sortent de la fonction historique en action culturelle – ou du moins l'augmentent ou l'excèdent – d'un rituel passage, *in fine*, par la « restitution/valorisation ». L'**implémentation**, telle que nous tentons de l'aborder, n'est pas seulement un temps conclusif : c'est un processus au commencement ou en compagnonnage.

³⁵ Nous n'avions pas limité notre réflexion aux arts plastiques et visuels.

³⁶ Les actes de cet événement conduit des 15 au 17 mars 1968 furent publiés en 1969 par l'AEERS en deux volumes : *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducation*. Paris : Dunod, 1969 (2 vol : « actes », « documents préparatoires »).

³⁷ Par analogie, dans l'enseignement du français, s'abordent les questions de pour qui et pourquoi on écrit, de qu'est-ce que la responsabilité de tourner un texte vers autrui, etc.

Balises historiques

Historiquement, au XX^e siècle, *ante* les années 70, les enseignements artistiques (l'EAC est un concept qui n'existe pas alors en tant que tel) ont été conduits à privilégier les savoirs de la **production** – dans un sens initial et principal de l'exercice, d'un ensemble assez restreint et souvent très codifié, de techniques d'expression –. Conception qu'il a fallu faire évoluer et n'est pas sans retour régulier d'un refoulé. Mais, c'est ici un résumé assez caricatural. Nous invitons le lecteur à creuser cette histoire-là pour percevoir toutes les nuances s'étant succédées ou complétées dans les scissions du primat de la production dans l'installation de ces enseignements à l'école primaire puis au collège³⁸.

La charnière des années 80/90 a vu l'instauration d'un dialogue progressivement renouvelé et enrichi entre **pratiques et cultures artistiques**. Elle connaissait le développement des prémices de l'EAC (on parle encore plutôt d'action culturelle en milieu scolaire). L'enjeu n'étant pas explicitement celui d'un apprentissage des compétences à **recevoir** l'œuvre/le fait artistique, mais de contribuer, légitimement, à une culture artistique commune en partie fondée et reliée à l'expérience sensible : une **fréquentation** des lieux de la Culture. C'était en soi un profond décloisonnement au regard d'une possible conception en silos des enseignements comme de l'éducation artistiques, et d'abord dans la classe : la technique d'un côté (faire) et l'histoire de l'art de l'autre (re-connaître)³⁹.

Considéré, sur des bases relevant d'une épistémologie de l'enseignement des arts, plus large que dans le seul second degré, l'instauration pédagogique d'une interaction entre les approches pratiques et les références artistiques s'est plutôt cultivée initialement dans les enseignements au lycée (à l'exemple de ses modèles universitaires qui les jouxtent et des écoles supérieures qui les spécialisent). Elle y était en outre une nécessité dans la perspective de l'examen du baccalauréat où la pratique et la culture artistiques étaient devenues paritairement évaluées.

Disons, dans le courant de la fin des années 2000, s'est fait plus ou moins clairement jour l'émergence d'une réflexion sur un « enseignement » envisagé de la **réception** des arts et de la culture. Cette dimension s'étant également instaurée dans le champ de la recherche, en particulier en sociologie de la culture (des réceptions de l'art et de la culture), et dans celui de l'esthétique autour de la notion de public/spectateur. En l'occurrence, c'était donner une finalité ou du moins une perspective sociale à

³⁸ Voir, notamment :

- *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire* jusqu'en 2000, Marie Jeanne Brondeau Four et Martine Colboc Terville (https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/2018/du_dessin_aux_arts_plastiques_brondeau_colboc_version_mise_a_jour_et_augmente_e_2018.pdf).
- Également, *Dossier : Trois grandes positions (traditions) en éducation et leurs liens/incidences avec la transmission de savoirs en matière d'éducation artistique*, Christian Vieaux (<https://parolesenarchipel.fr/2022/04/20/fiche-1-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deducation-artistique/>).

³⁹ Nous avons pu constater récemment que des décideurs, dans l'institution scolaire notamment, pouvaient être tentés de reconstituer cette dichotomie. Le motif étant alors de clarifier ce qu'est aujourd'hui devenue l'EAC française (certes assez complexe en définition, voire atomisée en modalités), d'en proposer une possible refondation par une simplification des formes et des formats dans l'organisation des enseignements artistiques : d'un côté, le « faire » dans des domaines dits des disciplines de pratiques, ce qui est possiblement réducteur de la notion de Praxis ou de pratique réflexive ancrée dans les faits artistiques, de l'autre, des « connaissances » dans un domaine dit théorique (une histoire des arts), ce qui pourrait la couper ce faisant de l'enseignement du vivant d'une culture (comment elle se réactive et mobilise une historicité dans une approche sensible). La question serait alors de qui se chargerait du lien opérant et opportun entre l'un et l'autre de ces quasi-axiomes (faire d'un côté et re-connaître de l'autre) ? Les élèves, par eux-mêmes ? À l'instar de tant de disciplines enseignées et que l'on ne relie déjà jamais vraiment ?

ces enseignements/cette éducation : outiller l'élève/le citoyen des outils de la sensibilité d'une **exposition**⁴⁰ (de soi) aux œuvres et à la culture, vécue non comme un signe de distinction sociale, mais comme un droit, et si possible et simultanément une manière de faire société.

Partager/Faire partager le sensible

La notion d'éducation du regard est parfois prégnante dans des attendus sociaux ou politiques de l'éducation artistique. Elle peut être « impositive »/« programmatrice » (une finalité, un exercice théorique régulièrement mené) autant que de nature relativement « actionnelle⁴¹ » (une situation ancrée, une pratique et une expérience individuelle et collective). Dans ce dernier segment, nous pouvons également distinguer l'acte de regarder de celui de faire regarder⁴². Si le premier est une belle opportunité d'une **réception** individuelle/personnelle de l'œuvre réelle ou documentée⁴³ (dans un cadre souvent collectif⁴⁴), le second ouvre à un autre horizon, celui de construite toujours collectivement les scénarii d'un **partage** concret du sensible (pratiques et productions des élèves, œuvres d'artistes). Il est probablement, à bas bruit, devenu l'un des possibles objectifs cardinaux de l'éducation de la sensibilité. Du moins, l'est-il pour ceux qui s'efforcent d'adopter un point de vue large sur l'éducation artistique, non dogmatique, non emprisonné dans des querelles historiques de formes, de formats, de hiérarchies des genres et des domaines⁴⁵.

Longtemps confiée aux périmètres de l'action culturelle, au sens ancien des activités complémentaires aux enseignements (séjours éducatifs, visites au musée, clubs, etc.), cette finalité a progressivement rejoint des paradigmes plus généraux de l'éducation artistique et culturelle. Celle-ci s'étant structurée en quasi-éducation transversale dans la présentation de ses visées⁴⁶, notamment en se fondant en France sur trois « piliers » institutionnalisés : celui de la **rencontre** complétant l'ordre plus historique de la **pratique** (enracinement historique des enseignements artistiques dès les origines) et celui scolairement le plus traditionnel de la **connaissance** (visée tout entière de l'École par le primat des savoirs et de la raison, mais aussi dans sa mission républicaine de « faire » des citoyens éclairés).

Toutefois, en premier lieu dans nos imaginaires communs, quand on pose la notion de rencontre, c'est principalement l'image d'élèves conduits vers une œuvre et en condition de **réception** qui surgit. Ils

⁴⁰ Ce de que l'on appelle plus ou moins aujourd'hui, dans des études statistiques sur le sujet, un temps d'exposition à l'art et à la culture. Nous évoquons ici des documents de la DEPP et de la DPES sur le 100 % EAC, les constats tirés de l'application Adage, l'impact du Pass culture, etc.

⁴¹ Nous empruntons ici le terme au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), faisant alors voyager la notion dans la sphère de l'éducation artistique. « L'approche orientée vers l'action, ou approche actionnelle, est ancrée dans un paradigme constructiviste et amène l'apprentissage basé sur les tâches à un niveau où la classe et le monde extérieur sont intégrés dans d'authentiques pratiques communicatives. En outre, l'approche met l'accent sur capacité à agir de l'apprenant (agency). L'approche actionnelle favorise l'organisation de l'apprentissage par le biais de scénarios réalistes et fédérateurs, qui couvrent plusieurs leçons et mènent à une tâche/projet final qui implique un travail collaboratif. » CECR : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach#:~:text=L%27approche%20orientée%20vers%20,dans%20d%27authentiques%20pratiques%20communicatives>.

⁴² Pour d'autres arts, nous pourrions peut-être dire : écouter, faire écouter ; danser, faire danser ; jouer, faire jouer, etc.

⁴³ Nous évoquons ici la globalité des moyens et des modalités de « regarder » une œuvre à partir de sa reproduction « documentaire ».

⁴⁴ Un lieu de culture comme la salle de classe.

⁴⁵ Se situer dans des querelles de l'éducation artistique, les dépasser pour agir, C. Vieaux : <https://parolesenarchipel.files.wordpress.com/2023/10/d6d98-se-situer-dans-des-querelles-de-l.pdf>

⁴⁶ Nous évoquons ici sont arrêté ancrant le PEAC : Arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm>

reçoivent. Ils sont les réceptacles de ce qui nourrit cette réception. Ce qui bien évidemment emporte nombre de vertus. Une autre image, complémentaire de la première, n'est pas aussi spontanée : celle où des élèves sont associés dans un projet où ils apprennent à créer les conditions pour que d'autres qu'eux reçoivent une proposition de type artistique : la dynamique du **partage**.

Cette démarche se développe pourtant, bien que lentement. L'attention récente portée aux compétences socio-comportementales⁴⁷ (ou psychosociales⁴⁸) vient enrichir l'intérêt de telles situations éducatives. Elles seraient particulièrement positives, ancreraient l'esprit critique et formeraient le creuset d'un apprentissage situé d'une citoyenneté culturelle. Il resterait cependant à étayer cette hypothèse (espérance ? conviction ? croyance ? constat ?).

Sur ces plans, force est de constater que les enseignements artistiques (formels) et l'EAC (moins formelle) se sont mutuellement fécondés et d'assez longues histoires. Les professeurs spécialistes des premiers ne sont-ils massivement parmi les acteurs principaux et réguliers de la seconde ? Ainsi, en arts plastiques, depuis plus de trente ans, les initiatives sont nombreuses : de l'exposition régulière des productions des élèves à des fins de leur valorisation (reconnaissance des élèves comme sujets sensibles), mais aussi de stimulations des apprentissages dans la classe (création d'un horizon par le projet et d'une finalité du travail) et comme de situation de travail spécifique (un **art de faire partager**) fondée sur l'accueil d'œuvres et d'artistes dans la classe et dans l'établissement.

La problématique étant, finalement, celle de la systématisation de telles approches. Par conséquent, de leur traduction en visées d'enseignement et en opérations d'apprentissages (jusqu'à quelles finesse ou précision de sa granularité ?), comme du soutien matériel et institutionnel qu'elles nécessitent, dès lors que l'on considère que la **rencontre** (rencontrer/faire rencontrer) est un **partage** et que celui-ci est bien l'un des paradigmes possibles d'une éducation artistique « moderne » fondamentale.

4. L'implémentation (activation de l'œuvre et/ou du fait artistique et culturel) : une notion utile donc en éducation artistique ?

Il s'agirait, dans une éducation à l'art et par l'art, d'éprouver et d'approcher qu'est-ce que l'art. Par l'observation et le discernement de fonctions de l'art ? Également, il s'agirait, dans une expérience collective, de se poser les quelques interrogations clés sur quand y a-t-il art. Et il pourrait bien être question de ce que Goodman considère et propose comme procédant de l'**implémentation/l'activation** (voir fig. 1. Fonction, fonctionnement, mise en œuvre de l'œuvre). Par la considération que l'œuvre « se pratique » ? Que, si la chose est telle, il n'y a pleinement art dès lors que l'œuvre est socialement « active » ? Du moins, que l'œuvre et des fonctions de l'art peuvent se rejoindre dès lors qu'il y a mise en regard(s) et **partage** du sensible.

Une composante du parcours commun de formation ?

Si l'on considère qu'outre apprendre à **vivre la rencontre** (« faire » des rencontres), le **partage** avec l'œuvre (la faire « partager ») est alors un complément à ce pilier de l'EAC, il serait cohérent de considérer que le **partage du sensible** pourrait-être une composante (obligatoire ? intrinsèque ? systématique ?) de l'éducation artistique « moderne ».

⁴⁷ Cet ensemble pouvant renvoyer à des conceptions plus ou moins liées sous les intitulés de compétences sociales, compétences conatives, compétences non cognitives. Voir Dossier de veille de l'IFE n° 121, janvier 2018, A l'école des compétences sociales. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>

⁴⁸ Définie par l'OMS dans les années 90 comme « la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. »

Sa conception, alors au titre des apprentissages communs dans la scolarité, gagnerait à être mieux envisagée. Aux mêmes rangs que la découverte et la maîtrise de langages des arts ? Que la connaissance d'œuvres de références et d'un patrimoine commun ? Ce segment (du **partage**), complémentaire aux deux autres (la **production** et la **réception**), mériterait notre attention collective et de s'exercer dans des conditions plus larges que la seule salle de classe où en effet elle ne dispose pas des conditions de sa pleine réalisation.

Il s'agit de se donner les moyens d'une « écriture » sensible et sensée (scénarisée) par l'espace et le temps de l'expérience esthétique, par les modalités de la rencontre individuelle et collective, par la mobilisation de savoirs et de compétences ainsi resituées, par l'épanouissement de compétences que nous nommerons – par facilité – socio-comportementales. En situation d'éducation artistique, certaines lui étant spécifiques ou spécifiquement à orienter.

Cette **implémentation** par les leviers de la **mise en œuvre de l'œuvre** se réalise sans doute, de manière régulière et pédagogiquement autant qu'artistiquement et socialement opérante, dans des espaces d'art et de culture au sein des établissements⁴⁹.

5. En annexe

Quelques de lieux d'art et de culture (Espaces_Lieux de Rencontre avec l'Œuvre – E_LRO) en établissements scolaires :

Académie	Description des documents/ <u>hyperliens</u>
Amiens ALEA	<p>Accueillir Les Expériences Artistiques (ALEA) Carte interactive du réseau (ALEA) : http://draeac.ac-amiens.fr/264-espaces-d-exposition-en-etablissement.html Réunion du réseau Espaces d'exposition de l'académie d'Amiens (contenus et visées) : http://draeac.ac-amiens.fr/772-reunion-du-reseau-espaces-d-exposition-de-l-academie-d.html</p>
Lille EROA	<p>Espaces Rencontre avec l'œuvre d'Art Site dédié avec accès aux ressources du réseau : http://eroa.ac-lille.fr Dont le cahier des charges : http://eroa.ac-lille.fr/avoir-un-eroa/ressources/cahier_charges_eroa-corrige-03-03-2023.pdf</p>
Nancy-Metz et Strasbourg LAC	<p>Laboratoires d'Art et de Culture Nancy-Metz Présentation et ressources : https://culture.ac-nancy-metz.fr/lieux-dart-et-de-culture/ Lieux d'Art et de Culture Strasbourg Présentation et cartographie : https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/daac/les-lieux-dart-et-de-culture-lac/ Fiche-conseil : https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/artsplastiques/PDF_docs_importants/LAC_au_college.pdf</p>
Nantes <i>InSitu</i>	<p>InSitu – réseau de galeries Présentation : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/insitu-reseau-de-galerias--1148635.kjsp?RH=1158750132734 Livret de présentation : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/livret-galerias-2022-e-1665604774677-pdf?ID_FICHE=513547&INLINE=FALSE</p>

⁴⁹ Sur ce point, C. Vieaux, Les lieux d'art et de culture en établissement scolaire : une brève histoire de la rencontre avec l'œuvre, l'art, la culture dans les collèges et les lycées, Parole(s) en archipel, <https://parolesenarchipel.fr/2023/12/04/les-lieux-dart-et-de-culture-en-etablissement-scolaire-une-breve-histoire-de-la-rencontre-avec-loeuvre-lart-la-culture-dans-les-colleges-et-les-lycees/>

	Diaporama : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/galeries-d-art-avocation-pedagogique-de-l-academie-de-nantes-1241269.kjsp?RH=ARTP
Normandie <i>De Visu</i>	DeVisu – réseau d’espaces d’art actuel en milieu scolaire et universitaire en Normandie Site dédié avec accès aux ressources du réseau : https://devisunormandie.wordpress.com Ressources : https://devisunormandie.wordpress.com/ressources/
Rennes Galeries arc-en-ciel – prochaine requalification	Galeries arc-en-ciel Présentation et liste des lieux : https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article477
Orléans-Tours Réseau 100 ^{TRÉ} -ART	100^{TRÉ}-ART Livret de présentation : https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/artsP/100tre-ART/livret_100tre-ART_19_10_23.pdf Carte des implantations : https://www.google.com/maps/d/viewer?ll=49.54722022080182%2C1.8910217328764167&z=7&mid=1Az1Zd0R9jdQ1KbpB-A-xnac6XnCpLHTn

Deux fiches pour les réaliser :

Archiclasse :

- Fiche #13 - E_LRO : https://archiclasse.education.fr/Fiche-13-E_LRO
- Fiche #Quid – E_LRO : <https://archiclasse.education.fr/QUID-8-Espace-et-Lieu-de-Rencontre-avec-l-oeuvre-d-art-en-etablissement>