

## A L'ECOLE, L'ART OU SON HISTOIRE ?

Il faut raconter des histoires. Puisqu'il est question ici d'histoire de l'art, je voudrais raconter quelques histoire(s) de l'art et de l'école. Histoires personnelles. Histoires collectives. Histoires qui nous permettent de nous inscrire dans l'Histoire et d'essayer de comprendre, un peu mieux, toutes ces histoires d'aujourd'hui.

Histoire personnelle d'abord : je suis d'une génération qui a fait son entrée en art à l'école maternelle, par l'interprétation des « *Petits nains de la montagne* » en fin d'année, devant un parterre de parents ébahis. Je n'en garde que le souvenir du costume jaune et brillant et de la fausse barbe en coton hydrophile, rien de l'aventure artistique. Aucune émotion sinon la trouille au ventre. De spectacles vu dans l'enfance, presque rien ! Un petit cirque de passage, un peu de théâtre sur la place publique, à la maison deux ou trois reproductions de peintures. Rien de plus ! De nombreuses heures de musique et dessin ensuite à l'école, pour aboutir à une incapacité absolue à lire la moindre partition ou à tenir un crayon. Ce n'est que plus tard, au collège, qu'une enseignante fantasque, Mlle Gruau, nous fit travailler dans un atelier de théâtre « *Le Princesse d'Escarbagnas* » de Molière, « *L'Ours* », « *Les Méfaits du tabac* » et « *la Demande en mariage* » de Tchekhov. Tout cela en quelques mois. Une énergie considérable. Un projet démesuré mais une aventure formidable. En vérité, c'est la pédagogie et le rapport avec cette adulte créative qui demeure pour moi fondamental. Nous aurions pu jouer n'importe quel texte d'hier ou d'aujourd'hui, peu importe, c'est la *manière* qui fut décisive. Le projet, le processus, la démarche. Plus tard encore, au sein des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), je fis la

rencontre de Miguel Demuynck, élève de Charles Dullin, responsable des « activités dramatiques » dans ce mouvement d'éducation nouvelle. Avec lui, ce furent plusieurs années de travail et de formation sur le « *jeu dramatique* » - activité théâtrale basée sur la construction de canevas, l'improvisation, le rejou... - une manière essentielle de concevoir la pratique d'un art dans sa dimension éducative. La démarche artistique comme élément essentiel d'une tentative d'expression personnelle et/ou collective. De ces expériences naîtra ma conviction profonde de l'importance du *faire* d'abord, faire avant tout, dans une démarche de sensibilisation et d'éducation artistique. *L'activité* est première pour l'appropriation d'un langage, comme l'engagement du corps et de l'esprit, de la personne entière, dans une tentative d'expression à sa mesure. C'est l'expérience qui fonde la pensée, et non l'inverse ! Observons que tout cela s'est fait sans qu'aucune dimension historique ne vienne en *préalable*, pas plus que l'on ne demande aux enfants d'étudier l'histoire des sports avant de frapper dans un ballon ou de courir sur un stade. Ce n'est que plus tard, lors d'une adolescence construite autour de ces pratiques, des stages de formation, du Festival d'Avignon et de la rencontre avec Jean Vilar, que je me suis plongé progressivement dans les sources et les racines de ces aventures. La découverte des aventures passées est venue enrichir un désir déjà formé. Après !

Autre histoire, complémentaire, vécue un peu plus tard auprès d'Augusto Boal, metteur en scène brésilien : sept années de voyages à travers le monde pour une pratique vivante du « Théâtre de l'Opprimé ». A savoir, donner la parole à des groupes divers, jeunes et moins jeunes, militants, travailleurs, syndicalistes... tous invités à s'emparer du langage théâtral pour dire le monde, tel qu'ils le vivent, tels qu'ils le

ressentent, tel qu'ils l'imaginent. Ce furent des aventures singulières et fortes, en France, au Brésil, au Burkina Faso, au Québec, en Tunisie... Là encore, aucun *préalable* à l'approche artistique, mais un processus de travail favorisant la prise de parole et l'engagement dans le jeu théâtral. L'entrée par le *dire* et le *faire*, une fois encore. Dans la même période, Jean Hurstel travaillait sur la mémoire ouvrière avec les anciens de la sidérurgie lorraine. Georges Buisson et Alain Grasset proposaient aux ouvriers de l'Est parisien l'écriture d'un feuilleton théâtre « *Clair d'Usine* », avec l'auteur Daniel Besnehard... Bref, de nombreuses expériences amenaient à l'art théâtral des gens qui en demeuraient fort éloignés, à partir de processus originaux les impliquant directement dans la démarche de création.

Histoire collective enfin, celle d'un combat mené pendant 12 ans à la direction de l'association nationale théâtre et éducation (ANRAT), de 1987 à 1999. Rassemblement progressif de très nombreux artistes « intervenants » en milieu scolaire dans les projets et les classes « théâtre » et d'enseignants progressistes passionnés par la transmission artistique et la pratique théâtrale au sein des ateliers, des options, etc. De ces années, je garde le souvenir d'une bataille institutionnelle sans relâche, d'abord pour faire admettre le principe même de l'éducation artistique comme élément majeur d'un système éducatif équilibré, puis pour faire admettre la notion même de *projet artistique et culturel* au sein des établissements scolaires, comme celui de *projet éducatif* au sein des structures culturelles. Aujourd'hui, nous y sommes.

Enfin, presque !

*L'éducation artistique et culturelle* est à l'ordre du jour. Après des décennies d'expérimentations et de combats, de recherches et de formations, l'idée même que

l'art devrait avoir une place plus importante à l'école, c'est-à-dire dans la formation et le développement des individus, fait son chemin. Pendant la dernière campagne électorale présidentielle, il était frappant de constater combien ce thème faisait désormais l'unanimité dans tout le spectre de la politique nationale. Pas un candidat qui n'ait affirmé que ce domaine devrait constituer une priorité politique incontournable. Les lettres de mission adressées par le Président de la République à ses ministres de la culture et de l'éducation nationale, puis les décrets d'attribution, ont confirmé ces engagements : *l'éducation artistique et culturelle* est une priorité gouvernementale. Bravo ! Pour autant, la situation est paradoxale : en écho à ce discours apparemment convaincu, les pratiques sont plus que contestables. Réductions de crédits, ici ; réductions du temps disponible, là ; quasi disparition des formations (universités d'été, stages, IUFM...) ailleurs... Les pratiques artistiques en milieu scolaire, telles qu'elles ont été mise en œuvre depuis des années par des partenaires éducatifs et artistiques, sont à la peine. En vérité, c'est le *sens-même* de ce travail qui se trouve détourné par la priorité affichée désormais à « l'histoire des arts ».

Précisons. Nous n'avons rien contre l'approche historique du phénomène artistique et culturel et il peut être utile et nécessaire de donner sens aux pratiques proposées en milieu scolaire par une mise en contexte intelligente. Toute la question est de savoir à *quel moment* d'une démarche pédagogique intervient cette dimension et ce qu'elle *représente* dans l'ensemble de cette démarche. Or, la présentation qui en faite aujourd'hui laisse craindre le pire, à savoir qu'une dimension historique *préalable* s'impose à toute activité pratique sensible, voir remplace, faute de temps et/ou de moyens, la multiplicité des projets d'activités. Si tel était le cas, ce serait bien entendu

un « hold up » considérable sur le thème même de l'éducation artistique et ce que nous avons essayé d'en faire collectivement depuis longtemps.

Plusieurs explications, sans doute mêlées dans les faits, peuvent être avancées pour tenter de comprendre la situation actuelle. La première est d'ordre strictement économique : cela coûte évidemment moins cher de demander à l'ensemble des enseignants d'ajouter une dimension artistique et historique à leur enseignement (d'histoire, de lettres, de sciences, de langue...) que d'instituer dans l'ensemble du système scolaire des temps et des espaces de pratique artistique, notamment en collaboration avec des artistes intervenants. Le souci (démocratiquement compréhensible) de la *généralisation* des enfants concernés amène à tordre le projet initial *d'éducation* artistique et culturelle en un *enseignement* recentré sur une dimension historique. Les comptables seront satisfaits, les éducateurs le seront moins ! La seconde explication, c'est l'idée que le partage de l'histoire (des arts, mais de l'histoire en général) serait un élément essentiel de la constitution de notre *identité* collective, bien malmenée en cette période de balkanisation culturelle et d'offre démultipliée d'imaginaires dans tous les médias contemporains. L'histoire des arts à la rescousse d'une identité perdue serait plus intéressante, surtout si l'on poussait la logique à l'histoire des arts et des cultures venues d'ailleurs. Histoire mais également géographie des arts, en somme. Mais est-ce de cela dont il est question ?

Enfin, troisième explication : il s'agirait de « former des spectateurs avertis » capables de se situer dans la masse des propositions artistiques de toute nature qui sont aujourd'hui proposées à nos enfants. L'histoire au secours de la formation du public et, en conséquence, au secours de la fréquentation des structures et des institutions

culturelles. Tout dépendra évidemment, ici, de la *manière* dont cette histoire sera abordée et transmise, du *sens* qu'elle aura pour les élèves : élément actif d'appropriation ou savoir abstrait à intégrer de manière académique ? Vigilance !

En vérité, aucune de ces trois raisons, aussi légitime soient-elles, ne justifie à mes yeux que l'on s'exonère d'envisager sérieusement le développement d'une *pratique* et d'une approche sensible personnelle de la dimension artistique et culturelle, par la réalisation de *projets éducatifs* divers. Dans le contexte général de la grande « bataille de l'imaginaire » que nous traversons, l'éducation « *à* » l'art ne saurait remplacer une éducation « *par* » l'art, c'est-à-dire une approche par l'activité individuelle et collective, une tentative maîtrisée d'expression, aussi modeste soit-elle, avec tous les effets bénéfiques bien connus que cela induit pour la personne et pour le groupe. La question des *temps* et des *espaces* de ces pratiques reste donc posée, comme celle, récurrente, de la *formation* des enseignants et des artistes intervenants. *L'éducation artistique et culturelle*, dans sa triple dimension d'activité personnelle des enfants, de rapport aux œuvres et de réflexion collective reste à mettre en œuvre. Mais ce sera, sans doute... une longue histoire !

**Jean-Gabriel Carasso**  
Auteur, réalisateur  
Directeur de *l'Oizeau rare*

***Derniers ouvrages :***

« *Art, culture et éducation au cœur d'une passion* » Entretiens. Editions Lansman 2008

« *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? (Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle)* Editions de l'Attribut. 2005