L’art à l’école : pour une éducation esthétique libératrice

par
Lisa Hirsig

« L’art est de nature hypnotique, c’est la plus grande force politique qui existe. » — Le Corbusier

Présenté comme un outil d’émancipation, de créativité et d’ouverture, l’enseignement artistique à l’école française sert trop souvent de vecteur subtil à des objectifs idéologiques. Subordonné à des causes militantes (genre, décolonisation, vivre-ensemble, écologie), il y sacrifie la maîtrise technique, l’admiration des classiques et la liberté individuelle. Faut-il pour autant renoncer à le faire figurer dans les programmes ? Au contraire ! Il doit redevenir un ferment de liberté authentique, fondé sur l’exigence et la beauté, et prendre toute sa place dans des programmes confiés à des établissements largement plus autonomes que ceux d’aujourd’hui.

1. L’art, cheval de Troie idéologique idéal

L’art possède une puissance unique : il s’adresse aux émotions et à l’imaginaire autant qu’à la raison. Contrairement aux mathématiques, qui exigent une démonstration logique irréfutable, ou aux sciences, soumises au principe de falsifiabilité, l’art produit une expérience sensorielle et affective immédiate. Cette dimension contourne plus aisément la pensée critique. L’élève ne « valide » pas une proposition : il la ressent, l’intériorise.

L’art est aussi le domaine de l’interprétation guidée. Polysémique par nature, une même œuvre peut recevoir des lectures multiples. À l’école, l’enseignant ou le curriculum peuvent imperceptiblement orienter cette polysémie vers des messages idéologiques – qu’il s’agisse de l’adhésion aux « valeurs de la République », de diversité, de critique sociale ou de patriotisme. L’élève croit exprimer sa créativité personnelle ou « découvrir par lui-même », alors qu’il s’approprie un cadre

interprétatif préconçu.

Pour Ayn Rand (1969), l'art est une concrétisation de la métaphysique (« *Art is a concretization of metaphysics* »). Dans *The Romantic Manifesto*, elle explique que l'art a pour rôle de rendre perceptibles, sous une forme concrète et sensible, les abstractions les plus larges et les plus fondamentales de l'être humain sur lui-même et sur l'existence. L'être humain, en tant qu'être conceptuel, a besoin de traduire ses idées métaphysiques abstraites — par exemple : « L'homme est-il un héros capable de maîtriser son destin, ou au contraire un pantin impuissant ? » — en quelque chose de directement perceptible par les sens. C'est précisément cette fonction que remplit l'art : il donne une incarnation concrète à ces grandes questions existentielles. Le tragédien Sophocle dans *Œdipe Roi,* le musicien Stravinsky dans *Petrouchka* ou le plasticien Jean Tinguely font vivre ce thème dans la forme même qu'ils donnent à leurs œuvres. Ayn Rand parle d'une nécessité psycho-épistémologique : l'art permet à l'esprit de saisir et d'intégrer ces abstractions d'une manière vivante et émotionnelle. Cette dimension est particulièrement puissante chez l'enfant et l'adolescent, dont l'identité et le sens de la vie sont encore en pleine construction. Cette puissance de l'art n'a évidemment pas échappé au pouvoir politique. Sans assimiler des situations historiques de nature profondément différente, les régimes totalitaires en fournissent les illustrations les plus spectaculaires[1] :

- le réalisme socialiste soviétique, qui glorifiait le prolétaire et le Parti ;
- l'art nazi, qui condamnait l'« art dégénéré » pour imposer un idéal héroïque et aryen ;
- ou encore les nombreuses productions des révolutions culturelles maoïste ou autres.

Dans chaque cas, le pouvoir a utilisé l'art pour façonner la vision métaphysique des individus et imposer une certaine conception de l'homme et du monde.

Enfin, la mémorabilité de l'art, en particulier de la poésie ou de la musique, renforce encore cet impact. Une chanson apprise en chorale, un spectacle de fin d'année ou un projet artistique collectif s'inscrivent durablement dans la mémoire affective. Les dispositifs d'Éducation Artistique et Culturelle (EAC) exploitent cette caractéristique pour transmettre des « valeurs » contemporaines : le vivre-ensemble, l'écocitoyenneté, la lutte contre les discriminations.

L'art se distingue donc par son absence de validation empirique et sa capacité d'incarnation émotionnelle. Dans les systèmes éducatifs occidentaux contemporains, les grilles de lecture postmodernes, décoloniales ou liées aux politiques identitaires ont acquis une place significative. Comme nous le verrons à travers des exemples puisés dans les ressources officielles de l'Éducation nationale, les œuvres peuvent

[1] Voir l'article d'Alain Bertaud, dans ce même numéro.

ainsi être décryptées à travers le prisme du patriarcat, du colonialisme, du racisme ou du genre, parfois au détriment de leur valeur esthétique et de leur profondeur humaine.

2. Les dérives des programmes actuels

Les instructions officielles de l'Éducation nationale et les ressources qu'elle propose accordent aujourd'hui une place importante à des finalités sociales et politiques dans l'enseignement artistique : réduction des inégalités, citoyenneté active, inclusion ou urgence écologique. L'œuvre risque alors de n'être plus seulement abordée pour sa beauté, sa puissance universelle ou son exigence technique, mais aussi — et parfois prioritairement — pour le message social ou politique dont elle peut devenir le support. Cette évolution correspond à une transformation plus générale de l'enseignement notamment analysée par Philippe Nemo (2021) : l'effacement progressif de la transmission des savoirs au profit d'objectifs, de compétences et de comportements attendus, voire prescrits.

Exemples concrets :

- Des livrets académiques, notamment édités par les Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) suggèrent d'utiliser des comptines traditionnelles pour identifier les stéréotypes (rôles de papa et maman, des princesses et chevaliers) puis de les transformer. Par exemple, réécrire des textes pour inverser les tâches ménagères ou les comportements. Des ressources comme « L'égalité, ça se chante ! » ou des pistes Canopé proposent d'exploiter le répertoire patrimonial pour questionner les modèles (par exemple : rôles dans Frère Jacques ou comptines de métiers)[2].
- Inversion des rôles dans les contes traditionnels. Des ressources pédagogiques de l'Éducation nationale proposent également de mobiliser les contes classiques pour interroger les stéréotypes de genre et les « conditionnements »[3]. Une ressource de la DSDEN de l'Oise présente ainsi, dès le cycle 1, **Le Bel au bois dormant** comme un « ouvrage à prescrire ». Celui-ci revisite les contes traditionnels en intervertissant le genre de leurs personnages : pourquoi « la Belle et non le Beau » au bois dormant ? Pourquoi le Petit Chaperon rouge est-il une fille ? Pour les cycles 2 et 3, la même ressource invite à s'appuyer sur l'ouvrage pour « interroger les

[2] DSDEN du Tarn-et-Garonne, « L'égalité filles-garçons, ça se chante ! », https://pedagogie.ac-toulouse.fr/prim82/concours-departemental-legalite-filles-garcons-ca-se-chante?

[3] Voir DSDEN de l'Oise, « Le Bel au bois dormant », Enseignement moral et civique – Égalité filles garçons, académie d'Amiens (https://emc-efg.dsden60.ac-amiens.fr/194-le-bel-au-bois-dormant.html?id_article=194&page=imprimir_articulo) ; académie de Guyane, « Avec des si… : Contes et stéréotypes », site des professeurs documentalistes (https://doc.dis.ac-guyane.fr/Avec-des-si.html).

conditionnements » et « lutter contre les normes qui imprègnent les pratiques éducatives ». Dans le même esprit, l'académie de Guyane propose explicitement de « réécrire les contes en inversant les genres », par exemple : « Raconte l'histoire de Cendrillon, si Cendrillon était un garçon ».

- Au lycée, en histoire des arts, les élèves sont invités à se plonger dans le thème : « femmes, féminité, féminisme, au carrefour des pratiques, des revendications et des civilisations »[4]. Les ressources Éduscol mettent l'accent sur l'« invisibilisation » des femmes artistes, la réappropriation de l'art comme « vecteur d'émancipation », et proposent des expositions/dossiers sur les artistes femmes, le féminisme dans l'art africain, etc. (ex. : Aware, Centre Pompidou, etc.).
- Ces mêmes ressources Éduscol « Arts, culture et écologie » proposent des projets sur l'art avec la nature, les peuples autochtones face à l'urgence climatique, l'éco-art, etc. [5] L'art devient explicitement un vecteur de sensibilisation à la « transition écologique »[6].
- Sur les sites de certaines académies, comme à Nantes[7], on incite les élèves à : « - Découvrir le concept de *male gaze* / *female gaze*. Le discuter. - Découvrir comment le point de vue peut être sexué et prendre conscience qu'il existe un point de vue dominant (masculin, blanc, etc.). - Se détacher des clichés de la représentation du masculin ou du féminin » L'évaluation de cette séquence est également prévue : « - Vérifier la connaissance de quelques critères relatifs aux « *male gaze* » et « *female gaze* ». - Faire analyser une séquence de films de femme à travers une question : perçoit-on un regard féminin, un *female gaze* ? »
- Des projets comme MIX'ART utilisent le *street art* et la bande dessinée pour illustrer des thématiques citoyennes : vivre-ensemble, lutte contre les discriminations, égalité filles-garçons, écologie, valeurs de la République. Des ateliers en classe transforment les élèves en vecteurs de messages

[4] Éduscol, « Femmes, féminité, féminisme : au carrefour des pratiques, des revendications et des civilisations », Femmes, féminité, féminisme : au carrefour des pratiques, des revendications et des civilisations | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale | Direction générale de l'enseignement scolaire

[5] Éduscol, « Arts, culture et écologie », Arts, culture et écologie | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale | Direction générale de l'enseignement scolaire

[6] Programmes collège | Enseignement des ARTS PLASTIQUES

[7] Académie de Nantes, « Réception et publics », réception et publics - Portail pédagogique

préétablis[8].

Ces exemples ont également en commun de privilégier le travail collectif — fresques murales, réécritures collectives, spectacles de groupe — sur la contemplation et la production individuelles. Ainsi, lorsque l'œuvre devient principalement le support d'un message social ou politique, le jugement esthétique tend à s'effacer derrière l'objectif pédagogique qui lui est assigné. L'excellence technique, la profondeur ou la beauté cessent alors d'être les critères premiers de l'expérience artistique.

3. Une politique coûteuse dans une école en difficulté

Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC), lancé en 2015, repose sur trois piliers : rencontre avec les œuvres et artistes, pratique artistique, acquisition de connaissances. L'objectif ambitieux du «100% EAC» vise à ce que chaque élève bénéficie d'au moins une action de qualité par an, de la maternelle au lycée. Il promeut la diversité culturelle, y compris extra-occidentale, et s'appuie sur les établissements scolaires, le Pass Culture collectif, des intervenants extérieurs et des partenariats locaux. Des labels « École 100% EAC » ou territoriaux encouragent la mobilisation.

Cette politique interministérielle mobilise des moyens considérables et fait intervenir une multitude d'acteurs : Éducation nationale, ministère de la Culture, collectivités territoriales, structures culturelles, associations et artistes intervenants. Les financements croisés – DRAC, rectorats, collectivités, Pass Culture – ont ainsi constitué autour de l'EAC un écosystème institutionnel et culturel complexe. Le développement de la part collective du Pass Culture a encore renforcé cette logique en permettant aux établissements de financer directement des activités proposées par des acteurs culturels référencés.

Le rapport publié par la Cour des comptes en février 2025 donne la mesure de cette politique : les dépenses publiques consacrées à l'éducation artistique et culturelle sont estimées à 3,5 milliards d'euros en 2023, dont près de 3 milliards à la charge de l'État. Pourtant, seuls 57 % des élèves ont bénéficié d'une action d'EAC en 2023-2024, avec des disparités considérables : 39 % des écoliers, 84 % des collégiens et 74 % des lycéens — 79 % dans la voie générale et technologique, mais seulement 64 % dans la voie professionnelle. La Cour relève en outre une gouvernance complexe et une évaluation encore insuffisante des effets de cette politique. Le problème n'est donc pas seulement celui de la dépense : il tient au contraste entre l'ambition affichée, l'importance des moyens mobilisés et la difficulté à en apprécier les résultats[9].

[8] Éduscol, « MIX'ART à l'École », MIX'ART à l'École | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale | Direction générale de l'enseignement scolaire

[9] Cour des comptes (2025), **L'éducation artistique et culturelle au bénéfice des élèves de l'enseignement scolaire**, rapport public thématique, février.

Ces choix de politique éducative prennent un relief particulier au regard des performances générales de l'école en France. Les résultats de PISA 2025, publiés en septembre 2026, prolongent en effet une évolution préoccupante : depuis 2022, les performances des élèves français ont encore reculé en mathématiques et en compréhension de l'écrit, tandis qu'elles sont restées à peu près stables en sciences. Dans les trois domaines, les résultats de 2025 comptent parmi les plus faibles jamais enregistrés en France et sont nettement inférieurs à ceux de 2015. En dix ans, la proportion d'élèves n'atteignant pas le niveau minimal de compétence a augmenté de 12 points en mathématiques, de 11 points en compréhension de l'écrit et de 4 points en sciences (OCDE, 2026). Il ne s'agit évidemment pas d'imputer cette dégradation à l'éducation artistique. Mais dans une école qui peine à assurer la maîtrise des savoirs fondamentaux, la multiplication des objectifs sociaux, civiques ou environnementaux assignés à l'enseignement — y compris artistique — pose nécessairement la question des priorités pédagogiques.

4. Pour un art véritablement libérateur à l'école : trois propositions

Alors, que faire ? Supprimer l'art des programmes ? Certainement pas. Mais il doit cesser d'être un vecteur d'endoctrinement pour redevenir un authentique ferment de liberté intellectuelle et sensible.

4-1. Recentrer sur la maîtrise technique

Il conviendrait d'abord de revenir à une conception classique de l'art comme *technè* c'est-à-dire l'ensemble de moyens, de procédés conscients par lesquels l'homme tend à une certaine fin. Cela consiste notamment à apprendre concrètement le dessin d'observation, la perspective, le modelé des ombres et volumes, la versification, le solfège, l'analyse harmonique et l'écoute structurée. Ces compétences techniques, loin d'étouffer la créativité, la rendent possible et durable. Sans elles, la « libre expression » tourne souvent au narcissisme informe ou au conformisme idéologique.

La Finlande, fréquemment citée en exemple pour son système scolaire, offre à cet égard un contraste intéressant. La musique, les arts visuels et les travaux manuels (**crafts**) y demeurent des matières à part entière du programme obligatoire. L'enseignement des travaux manuels, commun à tous les élèves de la première à la septième année, repose explicitement sur l'apprentissage de différentes techniques, le maniement des matériaux et la réalisation d'un projet complet[10]. Plus généralement, les enseignements artistiques et pratiques occupent une place substantielle dans le

[10] Finnish National Agency for Education, « Crafts in Finnish education », https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/crafts-craft-and-design-or-handicraft-finnish-education.

cursus et disposent en outre d'heures optionnelles. Cette importance accordée à la pratique et à l'acquisition de savoir-faire se combine avec une réelle autonomie locale : le programme national fixe un cadre commun, mais les municipalités et les établissements l'adaptent en fonction des besoins locaux[11].

Une organisation de ce type conduirait à structurer durablement l'enseignement artistique plutôt que de le soumettre à une multiplication d'interventions ponctuelles. Elle permettrait aussi à chaque école de développer progressivement une identité et une réputation propres dans tel ou tel domaine artistique.

4-2. Éduquer à la beauté et à l'admiration

Il faut sortir de l'injonction que l'art doive « servir » une cause immédiate. L'art doit donc correspondre au temps de la contemplation, de l'admiration et de la création libre des élèves. Cette exigence de transmission est d'autant plus nécessaire que la crise de l'école est aussi une crise de la transmission du patrimoine culturel (Nemo, 2023). Et pour cela, rien ne vaut la priorité donnée aux œuvres classiques, lesquelles ont traversé les siècles du fait de leur excellence technique, leur profondeur humaine et leur capacité à parler universellement.

Charles Péguy (1902), rappelait avec force : « Il ne faut pas que l'instituteur soit dans la commune le représentant du gouvernement ; il convient qu'il y soit le représentant de l'humanité ; ce n'est pas un président du Conseil […] qu'il faut que l'instituteur représente : il est le représentant né de personnages moins transitoires, il est le seul et l'inestimable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait et qui maintiennent l'humanité. »

Alain, dans Propos sur l'éducation (1932), insistait : l'art d'instruire consiste à faire prendre de la peine à l'enfant pour qu'il se hausse à l'état d'homme. Les classiques expriment la liberté humaine dans ses contraintes : liberté n'est pas licence. Un sonnet de Shakespeare, une statue de Michel-Ange ou une fugue de Bach montrent l'homme libre dans des formes exigeantes. La contrainte technique (mètre, rime, marbre, contrepoint) force le créateur à transcender ses limites – métaphore puissante de la liberté responsable. Ils célèbrent la dignité de la personne, le libre arbitre, le combat intérieur.

L'art contemporain, lorsqu'il privilégie la libération des normes, des traditions ou des identités, risque le relativisme radical, l'ironie systématique ou le narcissisme. La provocation pour la provocation devient alors un nouveau conformisme. Comme l'écrivait Kant (1790), « le beau est ce qui est représenté sans concept comme objet d'une satisfaction universelle ». La beauté n'est pas seulement plaisir subjectif : elle

[11] Finnish National Agency for Education, « National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education », https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education.

élève.

4-3. Accorder davantage d'autonomie aux établissements

Il faut bien sûr réduire les obligations nationales uniformes et lourdes au profit d'options approfondies, choisies localement, en fonction des ressources culturelles du territoire et des vocations des équipes. Cela peut se faire en remplaçant des programmes bavards et autoritaires, y compris en termes de méthodes, par des obligations de résultats, des objectifs, à atteindre à chaque étape de la scolarité. Ainsi recentrés sur les enseignements fondamentaux, les établissements pourraient proposer des filières artistiques à forte valeur ajoutée et réellement intégrées dans leurs projets pédagogiques spécifiques. Certaines écoles proposeraient ainsi des options renforcées en musique, en arts plastiques ou en théâtre par exemple.

Cette autonomie devrait logiquement s'étendre au recrutement des enseignants. Une véritable pluralité scolaire suppose en effet que les établissements puissent constituer des équipes correspondant à leur projet pédagogique, plutôt que de voir leurs choix étroitement déterminés par un système centralisé de formation, d'affectation et de recrutement.

L'art à l'école, ainsi refondé, ne serait plus un outil de formatage idéologique ni une activité récréative subventionnée, mais un pilier d'une éducation qui élève l'être humain dans sa plénitude – technique, sensible, intellectuelle et spirituelle. C'est à cette condition qu'il tiendra véritablement sa promesse libératrice.





Bibliographie :

Alain (1932), **Propos sur l'éducation**, Paris, Presses universitaires de France.

Emmanuel Kant (1790 [2025]), **Analytique du beau**, présentation, notes et dossier par Antoine Grandjean, traduction d'Alain Renaut, Paris, Flammarion, coll. GF.

Philippe Nemo (2021), « Un secret de fabrication de la "fabrique du crétin" : la séquence », **Journal des Libertés**, n° 13, p. 93-125.

Philippe Nemo (2023), « Crise de la culture ? », **Journal des Libertés**, n° 22, p. 53–66.

OCDE (2026), **Résultats du PISA 2025 (Volume I) : France**, Paris, Éditions OCDE, 8 septembre.

Charles Péguy (1902), **De Jean Coste**, dans **Œuvres en prose complètes**, t. I, éd. Robert Burac, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1987, p. 1017.

Ayn Rand (1969 [1975]), **The Romantic Manifesto: A Philosophy of Literature**, New York, New American Library.