L'EAC, ou la construction progressive d'un agenda politique en France pour les arts et la culture à l'école

Marie-Christine Bordeaux

▶ **To cite this version:**

Marie-Christine Bordeaux. L'EAC, ou la construction progressive d'un agenda politique en France pour les arts et la culture à l'école. Éric Fourreau. L'éducation artistique dans le monde-Récits et enjeux, Ed. de L'Attribut, 2018. hal-02021540

HAL Id: hal-02021540
https://hal.science/hal-02021540

Submitted on 16 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Marie-Christine Bordeaux

L'EAC, ou la construction progressive d'un agenda politique en France pour les arts et la culture à l'école

in Éric Fourreau (dir.), ***L'éducation artistique dans le monde - Récits et enjeux*****, Toulouse : Ed. de L'Attribut, 2018, p. 259-269.**

Dernière version avant publication

En près de cinq décennies, l'éducation artistique et culturelle s'est progressivement développée en France à travers cinq grandes étapes, marquées par des paradigmes successifs qui résument, pour chacune, l'ambition et l'enjeu : expérimentation et rénovation pédagogique (années 1970), recherche de qualité et injonction au partenariat (années 1980), démocratisation par l'extension territoriale des dispositifs (années 1990), massification (années 2000), et pérennisation à partir des années 2010.

En France, l'éducation artistique et culturelle (EAC) repose à la fois sur une définition floue et un modèle d'action bien identifié. Le flou de la définition réside dans l'impossibilité de réduire à un principe directeur clair[1] une politique publique aux ambitions multiples, concernant l'ensemble des domaines culturels, portée par au moins deux ministères et de nombreuses collectivités territoriales. Sous le même vocable, on a en effet coutume de rassembler des dispositifs variés dans leur format, leurs objectifs et leurs moyens, et répondant à des injonctions politiques cumulatives et parfois contradictoires, comme cela sera décrit plus bas. Le modèle d'action, reposant sur trois « piliers », constitue en revanche une référence claire, relativement stable et partagée depuis les années 1980. Ces trois piliers sont la rencontre avec les œuvres, la pratique personnelle et l'activité réflexive, développée grâce à l'acquisition de références culturelles et la formation de l'esprit critique.

Selon Anne Bamford, auteure d'une étude internationale réalisée pour l'Unesco en 2004-2005[2], l'EAC désigne « l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique ». On peut qualifier d'« œcuménique » cette définition extensive, qui recouvre aussi bien les enseignements scolaires que les activités menées en partenariat avec des artistes, des professionnels de la culture et des institutions culturelles. Elle prétend rassembler toutes ces activités sous une terminologie unique, mais dans les faits, notamment dans la répartition des moyens, enseignements scolaires et ouverture partenariale ne sont pas développés de la même façon. En effet, l'objectif principal pour de nombreux pays est encore de parvenir à inscrire dans les programmes scolaires des enseignements artistiques qui puissent être garantis pour tous les élèves. En France, bien que les enseignements artistiques soient plus fragiles que ceux portant sur des matières jugées fondamentales, ils sont inscrits dans les programmes et mis en œuvre par un réseau solide et qualifié d'enseignants spécialisés. Pourtant, l'EAC s'est développée en partie contre un système scolaire jugé sclérosé, y compris dans le domaine culturel, dans le sillage du colloque d'Amiens de mars 1968 consacré à l'« éducation nouvelle »[3], c'est-à-dire au renouveau pédagogique, aux méthodes actives et à l'ouverture de l'école sur la société. Il existe donc une bipolarisation constitutive de l'EAC, perceptible dans les débats internationaux au sein de l'Unesco et vécue sous le régime d'une forte tension, en France, entre inclusion dans les programmes scolaires et développement d'espaces de créativité, d'une part ; entre éducation à l'art –

en tant que matière d'enseignement – et éducation par l'art – en tant que méthode pédagogique –, d'autre part.
L'étude d'Anne Bamford montre également que, dans le monde entier, deux domaines artistiques, à quelques exceptions près, dominent la question des enseignements scolaires : la musique et les arts plastiques. Alors que la musique se développe en parallèle dans la sphère scolaire et dans celle des activités de loisirs ou parascolaires (conservatoires, écoles de musique, organisations pour la jeunesse), les arts plastiques sont majoritairement pratiqués dans le cadre scolaire, faute de disposer du même réseau d'établissements et d'organismes destinés à la formation des jeunes. Un des effets des politiques d'EAC, qui est particulièrement développé en France, est donc d'étendre à tous les arts et domaines culturels la possibilité d'une initiation de la jeunesse, notamment en milieu scolaire : danse, théâtre, cinéma, cirque, musiques non transmises dans les enseignements et les conservatoires, histoire des arts, patrimoine, etc.
La première feuille de route établie par l'Unesco pour la conférence mondiale de Lisbonne précise en 2006 que l'EAC « s'articule autour de trois axes pédagogiques complémentaires : l'étude des œuvres d'art ; le contact direct avec les œuvres d'art ; la pratique d'activités artistiques ». L'agenda de Séoul, seconde feuille de route élaborée pour la conférence mondiale de 2010, conserve ces acquis, mais en y apportant des éléments de contexte qui l'inscrivent dans des problématiques plus contemporaines : accroître la capacité créatrice et novatrice de la société, développer le bien-être social et culturel, la cohésion sociale, la diversité culturelle et le dialogue interculturel.

> Exergue : « L'EAC permet de combiner trois grands modes historiques de transmission culturelle : par le contact, par les pratiques et par les références et savoirs, traditionnellement dissociés en France en trois champs d'intervention publique : culture, éducation populaire et animation socioculturelle, éducation. »

Les trois axes pédagogiques définis dans la feuille de route de Lisbonne correspondent aux trois piliers de l'EAC tels qu'ils sont définis dans les textes conjoints Culture/Éducation en France depuis 1983. Ils correspondent à trois expériences de l'art et de la culture, dont la combinaison est la « marque de fabrique » de l'EAC : expérience esthétique (vécue dans le contact avec les œuvres), expérience artistique (accomplie dans la création d'une œuvre, d'une forme, avec son langage spécifique), expérience critique (développée dans la prise de distance critique, le retour sur expérience, la mise en relation avec d'autres champs de la culture et des savoirs). En ce sens, l'EAC permet de combiner trois grands modes historiques de transmission culturelle : par le contact, par les pratiques et par les références et savoirs. Ces modes sont, en France, traditionnellement dissociés et pris en charge par trois champs distincts d'intervention publique : culture, éducation populaire et animation socioculturelle, éducation. À cet égard, on peut considérer que l'EAC retisse des liens entre des sphères séparées par l'histoire institutionnelle.
En revanche, les visées de l'agenda de Séoul sont davantage éloignées des objectifs affirmés aujourd'hui encore en France. Ce texte porte de nouvelles idées, notamment celle de l'adaptation au besoin d'innovation comme facteur de développement des sociétés. Ces idées sont clairement énoncées dans l'étude *L'Art pour l'art ?* réalisée pour l'OCDE[4], où l'on peut lire en introduction : « Les responsables politiques mettent plus que jamais l'accent sur l'acquisition des compétences liées à l'innovation et font appel à l'éducation artistique pour y parvenir » (p. 23). En France, si le protocole d'accord national Culture/Éducation du 25 avril 1983 se centre

essentiellement sur le rapprochement entre les deux secteurs et la notion de partenariat, le plan de cinq ans « pour le développement des arts et de la culture à l'école » initié en 2000 par Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, et Catherine Tasca, ministre de la Culture, affirme, outre l'ambition de réduire les inégalités d'accès à l'art, celle de lutter contre la standardisation culturelle et, pour le dire plus clairement, contre l'influence des industries culturelles. Dans sa conférence de presse du 14 décembre 2000, Jack Lang l'exprime en ces termes : l'EAC « est porteuse de contrepoids intellectuels face à la consommation passive des images déversées par l'"empire du profit". Elle Elle met [les jeunes] en mesure de résister aux menaces de nivellement issues de la mondialisation économique et culturelle. […] Nous devons défendre en commun l'"exception éducative" comme l'"exception culturelle", menacées toutes deux par l'extension d'une mondialisation sauvage[5] ». La France affirme ainsi une conception défensive et éclairée de l'EAC, en lien étroit avec les réseaux labellisés et les artistes reconnus pour leur activité de création. Cette conception n'intègre pas les activités de loisirs, les pratiques en amateur et les pratiques culturelles des jeunes les plus courantes, que l'on peut désigner par le concept de « médiacultures » : ce concept a été développé par les sociologues Éric Maigret et Éric Macé[6] pour dépasser l'opposition normative habituelle entre médias de masse et culture légitime et penser la culture à partir de ses usages effectifs et non à partir de sa structuration institutionnelle. En revanche, la France ne développe pas, ou très marginalement, les objectifs des feuilles de route de Lisbonne et de Séoul concernant la diversité culturelle, le dialogue interculturel et le « bien-être social et culturel » (Séoul, 2010, p. 9-10).

Une fois ces repères posés concernant la spécificité de l'approche française par rapport au cadre international, les difficultés commencent. Comme certains auteurs ont pu l'analyser dans un domaine proche, à propos de la culture scientifique (notamment Olivier Las Vergnas[7] et Arnaud Zohou[8]), en montrant qu'à force d'amalgamer des visées politiques, des dispositifs concrets, des acteurs spécialisés dans un temps long et évolutif, la notion de culture scientifique n'a plus aucune portée définitoire, l'EAC est un sujet sur lequel les définitions contradictoires et les désaccords sont nombreux. Il est donc nécessaire d'examiner comment se sont mises en place des politiques qui ont progressivement fait de l'EAC une question publique, au point de devenir, depuis une dizaine d'années, une thématique incontournable des discours de politique culturelle, à défaut d'être une réalité accessible pour tous ses destinataires potentiels. Puis d'analyser comment, en se développant, elle s'est complexifiée au point de fragiliser sa cible.
De nombreuses formes préexistantes peuvent être repérées dès la création de l'école publique, obligatoire et laïque en 1881-1882, notamment avec l'introduction précoce de l'enseignement du dessin et de la musique[1]. Remarquons que, d'emblée, cela ne fut pas consensuel, comme l'illustre par exemple la querelle qui opposa, au cours des années 1850-1870, Félix Ravaisson et Eugène Guillaume sur la définition de l'enseignement du dessin : l'un défendait un enseignement artistique du dessin d'art lié à l'expressivité et à la culture artistique, l'autre un enseignement du dessin géométrique lié au développement des arts industriels. On peut aussi relever que l'EAC se développe en milieu éducatif sous l'influence des milieux artistiques et culturels et de certains courants esthétiques. Ainsi, la filiation de l'EAC avec l'expressionnisme en art a été établie par Myriam Lemonchois[9], et l'on peut rapprocher le développement récent de créations artistiques participatives et les expériences que les artistes ont longtemps menées en milieu scolaire avec des enfants et des jeunes. Enfin, on peut relever une filiation forte avec l'éducation populaire, avec laquelle les premiers militants et « pères fondateurs » de l'EAC entretenaient des

[1] Article 1er de la loi du 28 mars 1882

rapports étroits : citons notamment le cinéma éducateur laïque de l'Ufoleis[10], fédération de ciné-clubs de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, au cours des années 1945-1989 ; les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (ceméa), au sein desquels Henri Laborde créa avec Jean Vilar à Avignon, en 1955, les Rencontres internationales de jeunes destinées à accueillir et initier au théâtre des jeunes et des instructeurs d'éducation populaire ; et pour la musique, l'influence de plusieurs mouvements, comme les Jeunesses musicales de France, les centres musicaux ruraux et À Cœur Joie. Tous ces mouvements accomplissaient une double fonction : encadrer et développer les pratiques artistiques et culturelles des jeunes ; former des encadrants aux pratiques artistiques – dont de nombreux enseignants, qui transposèrent en milieu scolaire des compétences acquises dans le cadre militant et bénévole.

Le développement et l'institutionnalisation de l'EAC en France se font en cinq grandes étapes[11] : 1. expérimentation et rénovation pédagogique (années 1970) ; 2. innovation institutionnelle et formalisation des pratiques (années 1980) ; 3. territorialisation (années 1990) ; 4. généralisation (années 2000) ; 5. ancrage (années 2010). À chaque étape, on peut discerner une évolution de l'impératif principal, tel qu'il transparaît dans les discours de politique générale. On passe ainsi de l'impératif de créativité et d'ouverture, typique des années 1970, à celui de qualité, omniprésent dans les dispositifs des années 1980. Se succèdent ensuite l'impératif d'extension des populations effectivement touchées (années 1990), celui de massification (années 2000), et enfin, plus récemment, celui de pérennisation (années 2010).

Au cours des années 1970[12], les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale s'organisent pour développer l'action culturelle en milieu scolaire, dénomination volontairement différente de celle d'« éducation artistique » affirmée au cours du colloque d'Amiens, mais proche dans sa conception et sa mise en œuvre. Pour la culture, l'instrument privilégié de ce rapprochement est le Fonds d'intervention culturelle (Fic), fonctionnant selon le principe de l'interministérialité. Parmi les 1 200 opérations financées de 1971 à 1980 par le Fic, 20 à 25 % des crédits sont affectés à des opérations de sensibilisation des enfants et des jeunes à l'art et aux pratiques artistiques, en temps et hors temps scolaire. Celles-ci se développent essentiellement dans le cadre du tiers-temps pédagogique à l'école et du « 10 % pédagogique » dans le second degré mis en œuvre par l'Éducation nationale à cette époque. Le Fic a également un effet de levier : en 1976, un bilan financier des opérations financées en relation avec l'éducation fait apparaître un budget de 3,73 millions de francs pour le Fic, et de 1,72 million de francs pour le ministère de l'Éducation nationale. Celui-ci crée en 1977 en son sein un service spécifique, doté d'un budget propre : la Mission d'action culturelle en milieu scolaire, qui aura une action significative de soutien et de structuration, avec la création d'un réseau académique de délégués à la culture dans les rectorats. Elle subventionne plus d'une centaine de compagnies théâtrales et met des enseignants à disposition dans différentes structures culturelles telles que les archives et les musées.

En 1983, un protocole d'accord national entre les ministères de la Culture et de l'Éducation[13] pose les bases d'un partenariat qui se décline en protocoles régionaux et actions partenariales sur le terrain. Trois principaux dispositifs sont créés au cours de cette décennie : les ateliers de pratique artistique, les options « arts » en lycée (principalement théâtre, cinéma et danse) et les classes culturelles (classes patrimoine, classes artistiques). C'est une phase d'institutionnalisation, de formalisation de pratiques jusque-là militantes, mais aussi d'innovation institutionnelle avec l'invention de dispositifs financés conjointement par les deux ministères, qui constituent à l'époque une réelle avancée. Cette politique nationale engendre des structurations locales parfois originales. Ainsi, en Alsace, une entité créée par la Drac et le rectorat voit le jour, l'Association culturelle en milieu scolaire d'Alsace

(Acmisa), devenue groupement d'intérêt public en 1998 et rejointe dès l'origine par les deux conseils généraux, puis par un mécène et une fondation européenne.

> Exergue : « Le plan Lang-Tasca a apporté une forte légitimation politique de ce secteur jusque-là considéré comme un appendice des politiques culturelles et éducatives. »

Les résultats de l'enquête de 1989 sur les pratiques culturelles des Français, renforcés par une enquête sur les bénéficiaires des ateliers de pratique artistique, conduisent les deux ministères, au cours des années 1990, à s'ouvrir à d'autres champs ministériels (jeunesse, politique de la ville) et à inaugurer une troisième phase : la territorialisation. Il ne s'agit pas encore d'une décentralisation, mais d'une redéfinition territoriale des objectifs de l'EAC. Les nouveaux dispositifs (en particulier, jumelages culturels, sites expérimentaux d'EAC, école, collège et lycéens au cinéma) des années 1990 cherchent à augmenter le nombre d'élèves bénéficiaires en ouvrant, au-delà du groupe classe, le partenariat à l'échelle des établissements scolaires, des circonscriptions, des bassins d'éducation, voire du territoire départemental. Ils associent les collectivités territoriales, comme le prévoient le protocole d'accord interministériel de 1993[14] et la circulaire conjointe de 1998[15], et seront pour beaucoup dans l'investissement grandissant des collectivités, qui prend son essor à cette période. Parallèlement, le ministère chargé de la Jeunesse et des Sports multiplie les initiatives et les contrats avec les municipalités, dont certains comportent un volet culturel et préfigurent les actuels projets éducatifs territoriaux.

Les années 2000, avec l'ambitieux plan de cinq ans impulsé par Jack Lang et Catherine Tasca, sont dominées par un mot d'ordre, la généralisation, qui relève de la massification des publics visés. Il s'agit de garantir pour chaque élève une rencontre, quatre fois au cours de sa carrière scolaire, avec l'art et la culture. Pour cela, de nouveaux dispositifs sont mis en place : projets de courte durée accessibles à toutes les classes (classes à PAC/projet artistique et culturel), pôles nationaux de ressources, stratégie éditoriale ambitieuse, formation des acteurs, site Internet dédié à l'ensemble de ces dispositifs. Cependant, l'ambition du plan se heurte à l'alternance politique, et trois ans plus tard il ne reste plus grand-chose du budget important réuni par le ministère de l'Éducation nationale pour assurer sa réussite. On peut en revanche noter qu'il a apporté une forte légitimation politique de ce secteur jusque-là considéré comme un appendice des politiques culturelles et éducatives, et son effet d'entraînement sur les collectivités territoriales a été notable, au point que les classes à PAC ont survécu en grande partie grâce à leur soutien. Elles ont également pris en charge l'organisation locale de l'EAC, dans le sillage des contrats et plans éducatifs développés au cours des années 1990 sous l'impulsion du ministère de la Jeunesse et des Sports.

Il manque cependant une dimension politique plus ambitieuse pour que la généralisation ne soit pas seulement un projet, mais devienne un droit garanti par la loi : c'est le cas en 2013, avec l'inscription, dans la loi pour la refondation de l'école de la République, d'un parcours d'EAC obligatoire pour tous les élèves scolarisés, mettant en cohérence les activités menées dans le temps scolaire avec celles menées dans le temps périscolaire, mais la réforme des rythmes scolaires, qui fait l'objet d'oppositions virulentes, laisse peu d'espace politique pour l'ancrage réel de ce parcours. Les années 2010 peuvent donc être considérées comme une période où l'ancrage dans le droit commun est la cible prioritaire. Cependant, l'effort budgétaire consenti par le ministère de la Culture, qui a des effets réels sur l'augmentation du nombre de bénéficiaires[16], ne s'accompagne pas d'une conceptualisation forte et partagée. En particulier, la notion de parcours, qui regroupe l'ensemble des enseignements et des dispositifs suivis et pratiqués tout au

long de la carrière scolaire de l'élève, est difficile à appréhender et à mettre en œuvre par les acteurs de terrain, et ne s'accompagne pas d'une réorganisation des financements des projets, mis à mal depuis la fin du plan Lang-Tasca en 2003. Enfin, l'annonce récente (2017) de la création d'un Pass culture pour les jeunes à l'âge de 18 ans, testé dans quatre départements pilotes en 2018, ne précise pas comment ce dispositif s'articule – ou non – avec les politiques d'éducation artistique en faveur des lycéens et les étudiants.

Notes

1. Le principe directeur du partenariat, par exemple, ne se conçoit et ne se réalise pas concrètement de la même manière dans le secteur des arts performatifs et dans celui des musées et du patrimoine. Acteurs, modalités d'action et temporalités diffèrent considérablement. Il en va de même pour l'éducation au cinéma, fondée principalement sur la diffusion des œuvres, accompagnée de dispositifs pédagogiques et, dans une moindre mesure, d'activités pratiques.
2. Anne Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Münster/Berlin, Waxmann, 2006. Voir également Anne Bamford, « L'éducation artistique dans le monde », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 2006, p. 119-130.
3. Dont les actes sont disponibles dans *Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation*, Paris, Dunod, 1969.
4. Ellen Winner, Thalia R. Goldstein et Stéphan Vincent-Lancrin, *L'Art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*, rapport à l'OCDE, 2014.
5. *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école*, dossier de la conférence de presse de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale,14 décembre 2000.
6. Éric Maigret et Éric Macé (dir.), *Penser les médiacultures*, Paris, Armand Colin/Ina, 2005.
7. Olivier Las Vergnas, « L'institutionnalisation de la "culture scientifique et technique", un fait social français (1970-2010) », *Savoirs*, 27(3), 2011, p. 9-60.
8. Arnaud Zohou, *La Médiation scientifique*, Paris, Presses des Mines, 2015.
9. Myriam Lemonchois, « Éducation et culture au Québec : vers une démocratie culturelle ? », *L'Observatoire*, 31, 2007, p. 32-34.
10. Pascal Laborderie, *Le Cinéma éducateur laïque*, Paris, L'Harmattan, 2015.
11. Une partie de ce développement historique constitue la réactualisation d'un passage d'un article paru dans la revue *Juris art etc.* : Marie-Christine Bordeaux, « Définition, historique et évolution de l'éducation artistique », *Juris art etc.*, 33, 2016, p. 19-21.
12. *Cf.* Marie-Christine Bordeaux, « L'éducation artistique : un partenariat inachevé » (1990), in Philippe Poirrier et René Rizzardo (dir.), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*, Paris, La Documentation française, 2009, p. 419-455.
13. Protocole d'accord du 25 avril 1983 (ministère de l'Éducation nationale, ministère délégué à la Culture).
14. Protocole d'accord du 17 novembre 1993 relatif à l'éducation artistique (Éducation nationale, Culture et Francophonie, Enseignement supérieur et Recherche, Jeunesse et Sports).
15. Circulaire n° 98-153 du 22 juillet 1998, « L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université » (Éducation nationale, Recherche et Technologie, Culture et Communication).
16. Selon les chiffres du ministère de la Culture : 22,6 % de la population scolaire en 2011, puis 35,06 % en 2014 (bilan présenté par Christopher Miles, secrétaire général du ministère de la Culture, au séminaire national de formation « La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle », musée national de l'Histoire de l'immigration, 14 décembre 2015).