



L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles

Marie-Christine Bordeaux

► To cite this version:

Marie-Christine Bordeaux. L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles. Quaderni, 2017, Les artistes à l'école: fin d'une illusion ou utopie d'avenir?, 92, pp.27-35. 10.4000/quaderni.1033 . hal-02021679

HAL Id: hal-02021679

<https://hal.science/hal-02021679>

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.

« L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles », Quaderni, 92, « Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie d'avenir ? », hiver 2016-2017, p. 27-35

Marie-Christine Bordeaux, Professeure de Sciences de l'information et de la communication, Université Grenoble Alpes, Gresec.
marie-christine.bordeaux@univ-grenoble-alpes.fr

Résumé

L'éducation artistique et culturelle (EAC), en raison de sa double origine militante et institutionnelle et de sa dimension interministérielle, est structurée aussi bien par des objectifs partagés, des dispositifs permettant de faire converger des acteurs variés que par des tensions qui ne sont jamais véritablement résolues. S'il existe aujourd'hui un consensus national et international sur ce que pourrait être un référentiel d'une éducation artistique de qualité, le dissensus reste important au sujet de ses finalités, de ses modes de mise en œuvre, du rôle des artistes et des enseignants, et enfin du « modèle » lui-même. Généralement présenté comme un idéal à atteindre, celui-ci résulte d'une longue institutionnalisation et sert parfois de dénominateur commun, si ce n'est de paravent, à une multiplicité d'approches, de pratiques et d'objectifs. Les divergences et les aléas politiques sont nombreux, au point que l'EAC apparaît comme une cible floue et une forme instable. Elle l'est d'autant plus que la variété des domaines artistiques et culturels concernés, de l'art contemporain à l'archéologie, s'appuie sur des modes de transmission et d'appropriation différents. Il s'agit d'examiner comment, sous une appellation unique, se combinent ou s'opposent des modèles divers, voire opposés, et comment ceux-ci évoluent avec le temps et les réformes institutionnelles. En revanche, la tension entre dimension esthétique et dimension démocratique peut apparaître comme déterminante quels que soient les époques et les contextes.

L'éducation artistique et culturelle (EAC) se développe dans le monde de manière contrastée et contradictoire : elle est en voie d'expansion, voire de banalisation, tout en étant confrontée à des aléas récurrents, liés à sa définition même, aux changements des politiques de l'éducation et de la culture, à l'évolution des attentes vis-à-vis de l'école et des politiques publiques de la culture¹. Le consensus social sur lequel s'appuie ce développement repose souvent sur un malentendu. Pour les uns, il s'agit de développer l'enseignement des arts au sein des programmes scolaires ; pour les autres, l'enjeu est d'ouvrir des espaces d'expression et de création au sein de l'école, mais en dehors des enseignements programmatiques et en lien étroit avec des artistes et des institutions culturelles. Ce malentendu recouvre en partie une opposition couramment invoquée : éducation à l'art vs éducation par l'art. L'EAC n'est donc pas une forme stable ni une définition partagée ; en d'autres termes, c'est une cible floue. Néanmoins, la construction progressive de l'éducation aux arts et à la culture comme problème public a conduit les institutions à confronter et faire converger leurs objectifs et leurs modèles. Les travaux de l'Unesco menés depuis quelques années témoignent de cette unification et de la capacité des pays membres, par-delà des conceptions et des organisations localement très différentes, à produire des accords sur les objectifs attendus de la pratique des arts et de la culture à l'école. Cependant, la lecture des deux grands textes de référence de l'Unesco (Feuille de route de Lisbonne, 2006 ; Agenda de Séoul, 2010) fait apparaître une tension entre deux orientations : d'une part l'affirmation de la pratique des arts et de l'initiation culturelle comme un droit en soi – et non comme un moyen pour une autre fin ; d'autre part, l'adaptation aux besoins économiques de la société. Ainsi, la Feuille de route de Lisbonne peut être qualifiée de texte « humaniste », au regard de l'énoncé de ses objectifs : « défendre le droit de l'homme à l'éducation et à la participation culturelle ; développer les capacités individuelles ; améliorer la qualité de l'éducation ; promouvoir l'expression de la diversité culturelle ». Tandis que l'Agenda de Séoul, qui repose, certes, sur une conception tempérée par la référence au bien-être social, à la cohésion sociale, à la diversité culturelle et au dialogue interculturel, est néanmoins influencé par les besoins d'une société de l'innovation, c'est-à-dire par rapport à des objectifs dits « extrinsèques », situés en dehors du champ de l'art et de la culture : « utiliser l'éducation artistique pour accroître la capacité créatrice et novatrice de la société ». Le rapport *L'art pour l'art ?* rédigé par Ellen Winner, Thalia Goldstein et Stéphan Vincent-Lancrin pour l'OCDE en 2014 se situe dans la même préoccupation : les auteurs rappellent que les responsables politiques et décideurs dans le domaine de l'éducation « doivent constamment réviser les programmes scolaires afin d'assurer qu'élèves et étudiants puissent acquérir les compétences nécessaires pour s'adapter aux sociétés de l'innovation et en devenir les moteurs »². En se développant, les politiques d'EAC sont donc confrontées à l'évolution historique des modèles qui les sous-tendent, modèles que nous allons expliciter dans un premier temps. Elles sont également confrontées aux ambitions multiples et dissymétriques qui leur sont assignées, comme nous le verrons ensuite. Dans un troisième temps, nous aborderons un dernier défi : celui de l'intégration de la dimension esthétique dans un modèle démocratique correspondant aux enjeux actuels de l'EAC.

Du régime d'exception à la généralisation : un modèle en évolution

Pour présenter l'évolution des modèles de l'EAC, nous nous appuyons sur le cas français, en raison de sa profondeur historique, de son degré d'institutionnalisation, et des vifs débats qui ont lieu aujourd'hui encore sur les finalités de l'art à l'école. Pour cela, il faut remonter en-deçà de 1983, date de signature du premier protocole d'accord entre les ministères de l'Éducation et de la Culture. Les années 1970 voient en effet éclore de nombreuses initiatives reposant sur le militantisme d'enseignants engagés dans l'éducation populaire et les méthodes actives, ainsi que sur le militantisme d'artistes qui recherchent un partage de l'expression artistique et pour qui l'art est facteur de changement social. Au cours des années 1980, ces initiatives sont institutionnalisées : des dispositifs conjoints culture-éducation (classes culturelles, ateliers de pratique, options) mettent en forme les acquis de ces expérimentations militantes et donnent officiellement droit de cité aux artistes et aux pratiques créatives en partenariat dans l'école. À partir des années 1990, constatant le faible nombre d'élèves impliqués dans ces actions, les ministères cherchent à étendre les projets, au-delà d'un groupe-classe, à l'établissement scolaire tout entier, voire à un réseau d'établissements scolaires. Le niveau organisationnel et territorial prime de plus en plus sur le niveau inter-individuel et micro-local. Les territoires s'organisent par le biais de jumelages culturels, de sites expérimentaux, de contrats éducatifs locaux, de plans locaux d'EAC, et les projets se multiplient ainsi que les instances qui les financent, notamment du côté des collectivités territoriales. Mais dans le même temps, le point de vue et le rôle des artistes dans le pilotage et la gouvernance des projets est progressivement minimisé au profit des administrateurs culturels, des institutions et des pouvoirs publics (Directions régionales des affaires culturelles, Rectorats, Inspections académiques, collectivités territoriales).

Le plan Lang-Tasca fait figure d'exception en 2000 dans la mesure où il met en place une politique ambitieuse sur le plan national tout en redonnant du pouvoir d'agir aux acteurs de terrain par le dispositif des classes à PAC (projet artistique et culturel) : à la manière du micro-crédit, l'État distribue aux établissements scolaires des moyens faibles mais assez faciles à obtenir, tout en les encourageant à trouver localement les compléments nécessaires. L'effet multiplicateur est assez remarquable puisque plus de 20 000 projets se sont développés en deux ans³, qui s'ajoutent aux projets portés par les dispositifs précédents. Malgré une rupture manifeste due à l'annonce d'un projet de généralisation, ce plan s'inscrit dans la continuité des politiques précédentes. C'est la même logique qui prime, avec le rôle prépondérant accordé aux artistes et aux professionnels de la culture, et c'est le même double mouvement d'ouverture de l'école vers la culture (en somme, vers la société) et de la culture vers l'école, chacun cherchant à accomplir ses objectifs propres grâce à l'institutionnalisation du partenariat : pour l'école, rénover la pédagogie, compléter des programmes ne prenant pas en compte une approche globale de l'individu et des domaines culturels, redonner du sens aux apprentissages ; pour la culture, ouvrir l'école à tous les arts, former un public éduqué aux problématiques de la création contemporaine, familiarisé avec les lieux et les acteurs professionnels de la culture.

En 2013, s'opère un renversement de perspective avec l'inclusion du « parcours » d'EAC dans la Loi de refondation de l'école. La notion de parcours reste encore à clarifier, mais peut être définie comme l'ensemble des rencontres, des pratiques et des références culturelles acquises tout au long de la scolarité obligatoire, en lien et en articulation avec les activités périscolaires. Elle présente la difficulté d'être plus conceptuelle que pratique ; le « parcours » se constate une fois accomplie la trajectoire scolaire, et le soin est laissé aux organisations locales pour sa mise en œuvre. Ce renversement de perspective était déjà en germe dans le plan Lang-Tasca, avec son objectif explicite de généralisation, mais il s'agissait à l'époque d'y parvenir par la multiplication des projets et la formation la plus systématique possible des enseignants et des partenaires culturels. Les périodes précédentes relevaient de la « cité inspirée »⁴ – selon la terminologie de Boltanski et Thévenot – où priment les valeurs du monde de l'art : originalité, singularité, avant-garde, créativité, passion, imagination, etc. La loi de 2013 peut être, à l'inverse, qualifiée de « moment démocratique », où le nombre de bénéficiaires, les valeurs d'égalité et de solidarité avec les populations les moins dotées – valeurs de la « cité civique »⁵ – sont mises au premier plan.

À partir de 2013, l'EAC est en effet définie comme un droit, ce qui, malgré l'absence de lien explicite avec la thématique des droits culturels, actuellement en expansion⁶, y participe néanmoins. Cependant, les modalités de mise en œuvre de ce droit sont controversées pour plusieurs raisons. En premier lieu parce que la loi et ses textes d'application mentionnent à titre principal le rôle des enseignements artistiques⁷, que les milieux culturels ne reconnaissent pas tous comme relevant véritablement de l'EAC, surtout pour les enseignements obligatoires de musique et d'arts plastiques, qui sont en majorité dispensés sans partenariat avec des artistes ou des structures culturelles. Aucun nouveau dispositif n'est mis en place, hormis un pilotage territorial associant l'État et les collectivités dans le cadre des PEDT (plans éducatifs de territoire) et dans les comités réunis pour faire bénéficier des mesures nouvelles du ministère de la Culture un certain nombre de territoires prioritaires⁸. Enfin, cette réforme ne répond pas à des questions qui avaient commencé à se poser au cours des années 1990, relatives à l'impact des dispositifs fondés sur l'atteinte de publics quantitativement plus importants et sur un nombre d'heures d'intervention plus limité : comment un partenariat exigeant, une co-élaboration des projets, et plus largement comment le triple enjeu de l'EAC (rencontre avec l'art, pratiques, réflexivité) peuvent-ils s'accomplir dans des projets de plus en plus faiblement dotés d'heures de rencontre et de travail avec des artistes ?

Ce triple enjeu est une référence explicite de longue date en France, également présente au niveau international du fait de l'influence du modèle français. Ainsi, la Feuille de route de Lisbonne définit trois axes pédagogiques pour

l'EAC : « l'étude des œuvres d'art, le contact direct avec les œuvres d'art (concerts, expositions, livres et films), la pratique d'activités artistiques ». En France, dans la plupart des textes officiels produits depuis les années 1980, ces trois axes correspondent à trois expériences de l'art et de la culture : expérience esthétique (vécue dans le contact avec les œuvres), expérience artistique (vécue dans la création d'une forme, avec son langage spécifique), expérience réflexive et critique (vécue 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 propose une triple médiation : par la fréquentation des œuvres, par les pratiques et par les références culturelles. On peut observer que cette structure ternaire combine trois grands modes historiques de transmission culturelle qui sont, en France, traditionnellement pris en charge par trois domaines différents de l'intervention publique : la culture, l'éducation populaire et la pratique en amateur, l'éducation.

Les tensions qui sont à l'œuvre dans les politiques d'EAC, au-delà de la difficulté concrète de travailler entre des mondes professionnels séparés par l'histoire institutionnelle, proviennent de ces références multiples. Ces tensions proviennent aussi du fait que le « modèle » ainsi posé ne correspond pas à l'ensemble des pratiques sociales constatées sur le terrain, ni aux caractéristiques de certains dispositifs ou domaines culturels. Ainsi, l'éducation au cinéma s'appuie sur un ensemble de dispositifs dont certains sont fondés sur la rencontre et la répandus (École et cinéma, Collège au cinéma, Lycéens et apprentis au cinéma) sont essentiellement fondés sur le visionnement de films du répertoire ancien et contemporain et l'acquisition de références culturelles. De même le partenariat avec les musées, qui concerne également un nombre important d'élèves, ne correspond pas tout à fait aux temporalités, aux régularités, ainsi qu'aux enjeux expressifs et artistiques qui fondent le modèle. L'EAC peut donc apparaître comme un vocable rassembleur permettant de désigner par une même ambition un ensemble de pratiques et de dispositifs variés, voire disparates, mais aussi être mobilisée à la manière d'une *doxa*.

Objectifs « extrinsèques » et tropisme scolaire

À la lecture des textes officiels, des textes militants et des nombreuses études réalisées dans le monde, on ne peut qu'être frappé par la multiplicité des objectifs attribués à la connaissance et à la pratique des arts en milieu scolaire. Cependant, ces objectifs sont largement dissymétriques : ils sont nombreux et clairement formulés, – à défaut d'être véritablement démontrés, comme l'indique le rapport *L'art pour l'art ?* précédemment cité – du côté des bénéfices scolaires et comportementaux (dits « extrinsèques »), mais plus rares et plus flous du côté des bénéfices artistiques et culturels (dits « intrinsèques »)⁹. Cette dissymétrie est peu visible dans les grands textes programmatiques émanant des institutions, qui affichent le plus souvent des objectifs œcuméniques, mais patente s'agissant des recherches financées, notamment celles portant sur l'évaluation des effets sur les bénéficiaires des actions¹⁰. Lorsque les institutions s'interrogent sur les retombées de leur investissement dans ce domaine ou ont à produire des justifications, c'est la perspective « extrinsèque », bien mise en évidence lors des travaux du Symposium de Beaubourg¹¹, qui s'impose, comme on peut le lire dans quantités de travaux portant sur l'impact de la musique sur les compétences scolaires ou sur le développement d'une créativité sans lien véritable avec la création artistique. La majorité de ces évaluations menées dans de nombreux pays, qu'il s'agisse d'études empiriques ou de travaux scientifiques, privilégient en effet les bénéfices des pratiques artistiques et culturelles dans et pour le champ scolaire, c'est-à-dire du point de vue des apprentissages notamment dans les matières les plus valorisées, de l'intérêt pour les études, des comportements en classe, etc. Elles prennent moins en compte les effets dans le champ de l'art et le champ culturel, comme l'évolution des représentations de l'art et de la culture, la compréhension des processus de création, la variété des émotions et des réceptions, la qualité des productions, le développement culturel, l'enrichissement des références culturelles, etc.

Ce tropisme scolaire est si puissant qu'il influence même les partisans des objectifs et des effets « intrinsèques », qui tiennent la position inverse, mettant en valeur la capacité de l'art et des artistes à ébranler la rigidité du système éducatif et sa propension à transmettre des savoirs hors de tout contexte expérientiel : vouloir subvertir le système scolaire par l'art, c'est encore mettre l'EAC au service d'un projet tourné vers l'école. On peut en dire autant de discours qui, témoignant d'un certain « romantisme pédagogique », présentent l'artiste, en raison de son absence ou ignorance supposées de tout savoir-faire pédagogique, comme un modèle pour les enseignants, voire comme le modèle de l'enseignant idéal. Ce type d'affirmation repose sur des constats fréquemment rapportés par les acteurs des projets, qui mettent en avant les bénéfices dûs à cette dimension subversive : rupture des cadres traditionnels de transmission des savoirs, effet d'étrangeté et ouverture des possibles suscités par la venue d'un adulte se situant délibérément en dehors de ces cadres, investissement émotionnel, corporel, ouverture vers des pratiques créatives, épreuve et dépassement de soi par la création et la représentation en public, etc. Enseignants et élèves témoignent de cela dans les enquêtes qui leur donnent la parole et s'appuient sur leur point de vue.

Mais ce ressenti, pour réel qu'il soit du point de vue des personnes, focalise la cause du changement sur la présence de l'artiste et ne tient pas compte des circonstances, des temporalités, des dispositifs – en tant que « cadres de l'expérience »¹² –, ni de l'horizon d'attente des différents acteurs impliqués dans des projets artistiques. Nous entendons « horizon d'attente » au sens de Jauss, en lien avec le concept d'« écart esthétique », défini comme « la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un "changement d'horizon" en allant à l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour

la première fois, accèdent à la conscience »¹³. En somme, on prête à la figure de l'artiste, à la singularité de sa démarche, et à elles seules, des impacts et des effets qui doivent être analysés dans un cadre plus large. Ce que nous ne savons pas, en revanche, c'est l'intérêt que présentent, pour les artistes, pour le champ de l'art en général et pour la société, les pratiques artistiques enfantines et juvéniles. Ne relevant ni de la sphère professionnelle, ni des pratiques en amateur, ni véritablement de la sphère scolaire, elles ne sont jamais évaluées pour elles-mêmes dans la littérature scientifique consacrée à l'EAC, c'est-à-dire analysées en termes esthétiques. Il paraît pourtant surprenant que l'EAC, qui, rappelons-le, combine trois expériences de l'art (esthétique, artistique, réflexive et critique), ne soit pas étudiée dans sa dimension esthétique et artistique. Ce constat a également été fait dans d'autres domaines d'action culturelle, comme les réalisations artistiques des personnes en situation d'illettrisme, de handicap, placées sous main de justice ou hospitalisées¹⁴. Rares sont les chercheurs qui abordent ces pratiques éducatives du point de vue esthétique, et à cet égard les travaux d'Alain Kerlan font exception¹⁵.

Les perspectives actuelles de l'EAC

Il est pourtant important de rappeler cette dimension au moment où les politiques publiques s'engagent, sans que le mot soit prononcé, dans une généralisation de l'EAC, qui pourrait bien aboutir à une forme d'industrialisation, comme nous le verrons plus loin. Jusqu'à une date récente, on observe une évolution qui, tout en s'adaptant à de nouveaux paradigmes culturels et éducatifs, repose sur un ensemble de valeurs relevant de ce que Boltanski et Thévenot ont appelé la « cité inspirée » : création, imagination, intériorité, passion, spontanéité, émotion sont mises au premier rang tandis que le pouvoir subversif de l'art et des artistes est valorisé au détriment d'une école considérée comme coupée de la vie réelle du sujet et de l'évolution de la société. Les valeurs de la cité inspirée sont également mobilisées du côté des modes de transmission : à la transmission programmatique, à la transposition pédagogique et à l'évaluation-sanction sont préférés le contact direct avec le processus de création, l'expression, l'accompagnement des potentialités des enfants et des jeunes, l'exigence de la démarche étant fondée sur la responsabilisation des sujets et non sur l'adéquation à des attentes institutionnelles.

Au-delà de ces questions concrètes posées par les acteurs de terrain, l'EAC est confrontée à trois problèmes. Tout d'abord, celui de n'avoir pas suffisamment pensé les conditions concrètes de l'investissement des artistes, renforcé par la question plus globale de l'emploi culturel face à la multiplication des « petits » projets et à la montée de l'impératif démocratique. Le réaménagement du statut des intermittents du spectacle visant à augmenter le nombre d'heures de formation et d'interventions scolaires, le réinvestissement récent de la forme « résidence » dans les établissements scolaires témoignent du souci d'apporter des réponses à ce problème. Ensuite, celui d'une forme d'industrialisation des interventions en milieu scolaire, organisées et évaluées à l'aune d'une efficacité de court terme (assurer, avec des garanties de qualité, les nombreuses interventions culturelles et éducatives que nécessite cette politique), et destinées à répondre à des besoins de masse. En somme, ce serait la « cité industrielle », avec son cortège de valeurs liées à l'efficacité, la fiabilité, la fonctionnalité qui s'imposerait dans le sillage de la « cité civique ». Il n'est donc pas étonnant que la question de l'évaluation des effets sur les bénéficiaires – notamment les élèves – se soit récemment développée, notamment une évaluation conçue en termes de mesure d'impacts. Enfin, l'EAC se développe dans un ensemble plus global de préoccupations liées à l'éducation à la citoyenneté, à la laïcité, à la santé, à la morale républicaine, à la sécurité, etc., bref aux multiples dimensions de l'« éducation à... » qui sont le support actuel de problématiques transdisciplinaires voire transversales en éducation. La singularité de l'EAC, qui n'est pas seulement une « éducation à... » mais aussi une « éducation par » l'art et les pratiques artistiques, pourrait être sous-estimée, voire gommée, dans cet ensemble.

En conclusion, il nous semble que les problématiques actuelles de l'EAC englobent et dépassent, aujourd'hui, les tensions constatées depuis longtemps entre valeurs inspirées et valeurs civiques, modèle esthétique et modèle démocratique, objectifs extrinsèques et objectifs intrinsèques. Le véritable enjeu nous paraît être celui de la construction d'un modèle démocratique (une éducation artistique concrètement accessible à tous), qui ne soit pas conçu selon les règles de la cité industrielle (une éducation artistique de masse). Les conditions en sont déjà connues. Elles relèvent d'une politique de soutien, de renforcement des compétences et de développement durable : formation des acteurs, création de ressources, réseaux de coopération, échanges de bonnes pratiques, accompagnement des projets, juste rémunération de l'intervention artistique, articulation entre un projet global et les nombreuses variations de forme dues à des appropriations et des mises en œuvre locales. Elles réclament enfin la mise en place de « dispositifs », non pas au sens de guichets financiers cadrés par des cahiers des charges, mais au sens où les définit Anne Barrère : « un niveau d'action intermédiaire entre des projets locaux, proposés et mis en œuvre par les enseignants et les équipes pédagogiques et de véritables prescriptions d'innovation et de projet », en d'autres termes, une articulation entre la capacité d'initiative des acteurs, leur inventivité et les « prescriptions venues à la fois de la hiérarchie nationale et des collectivités territoriales nouvellement investies en éducation »

¹⁶.

¹ Marie-Christine Bordeaux, « Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation », *Politiques de la culture* - Carnet de recherches du Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la communication, mis en ligne le 13 octobre 2014 (<http://chmcc.hypotheses.org/798>).

² Ellen Winner, Thalia R. Goldstein, Stéphan Vincent-Lancrin, *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*, Rapport pour l'OCDE, 2014, p. 24.

³ L'objectif (non atteint du fait du changement de majorité politique en 2002) était d'atteindre le chiffre de 100 000 classes à PAC au bout de 5 ans, à l'issue du plan

⁴ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

⁵ *Ibid.*

⁶ Elle est notamment inscrite dans la Loi NOTRe, portant Nouvelle Organisation Territoriale de la République, du 16 juillet 2015, qui stipule que la responsabilité culturelle, partagée entre les pouvoirs publics, est exercée « dans le respect des droits culturels énoncés par la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005 ».

⁷ « L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture » (Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, article 10).

⁸ Cette nouvelle politique s'appuie sur des moyens augmentés par l'État, mais concentrés sur des zones géographiques limitées, définies comme territoires prioritaires au regard de paramètres sociodémographiques et économiques.

⁹ Pour la distinction « extrinsèque / intrinsèque », cf. *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Actes du symposium international de recherche*, Paris, Centre Pompidou / la Documentation française, 2008.

¹⁰ Ces remarques s'appuient sur un programme de recherche en cours, dirigé par Marie-Christine Bordeaux et Alain Kerlan et associant Joëlle Aden, Christine Detrez, Myriam Lemonchois et Nathalie Montoya, avec la collaboration de Joséphine Dezellus, financé par le ministère de la Culture (DEPS) : *L'évaluation des « effets » de l'éducation artistique et culturelle. Étude méthodologique et épistémologique*, 2014-2016.

¹¹ Collectif. *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education / Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Actes du symposium européen et international de recherche, Paris, Centre Pompidou/La Documentation française, 2008.

¹² Erving Goffman, *Les cadres de l'expérience*, trad. par Isaac Joseph [Frame Analysis : an Essay on the Organization of Experience, 1974], Paris, Minuit, 1991.

¹³ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception* [trad. Claude Maillard], Paris : Gallimard, 1978, p. 58.

¹⁴ Delphine Saurier (dir.), *Culture & Musées Entre les Murs / Hors les murs ; culture et publics empêchés*, n°26, 2015. Voir également Marie-Christine Bordeaux, Martine Burgos, Christian Guinchard, *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*, La Tour d'Aigues, Ed. de l'Aube, 2005.

¹⁵ Alain Kerlan, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Presses de l'Université Laval, 2004 ; « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Éducation et Sociétés*, n° 19, 2007/1. Voir également Myriam Lemonchois, *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation à la sensibilité*, Paris, L'Harmattan, 2003.

¹⁶ Anne Barrère, « Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs" », *Carrefours de l'éducation*, N°36, 2013/2, p. 9-13.