



HAL
open science

Pour la généralisation de l'éducation artistique et culturelle... par les territoires

Marie-Christine Bordeaux

► **To cite this version:**

Marie-Christine Bordeaux. Pour la généralisation de l'éducation artistique et culturelle... par les territoires. NECTART , 2017, pp.57-65. 10.3917/nect.004.0057 . hal-02022039

HAL Id: hal-02022039

<https://hal.science/hal-02022039>

Submitted on 17 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.

Pour la généralisation de l'éducation artistique et culturelle... par les territoires

Marie-Christine Bordeaux

***Nectart*, n°4, 2017, p.57-65**

Dernière version auteur avant publication

Abstract :

L'éducation artistique et culturelle est aujourd'hui, après plus de trente ans d'institutionnalisation et de développement, à l'âge de la maturité. Jusque-là les priorités des politiques publiques portaient sur la manière de développer et de rendre accessibles au plus grand nombre possible d'élèves la rencontre avec l'art, la pratique artistique et l'appropriation de ressources culturelles. Aujourd'hui, l'enjeu est de poursuivre ce travail de démocratisation et de partage des démarches artistiques et culturelles, tout en mettant au premier plan la mise en place d'un service public de l'éducation artistique dans et avec les territoires.

L'éducation artistique et culturelle doit aujourd'hui être abordée dans sa complexité : sans opposer l'esthétique et le politique, la connaissance et la pratique, la qualité et la diffusion au plus grand nombre. L'État et les collectivités, au-delà de l'objectif traditionnel de démocratisation culturelle, doivent porter une ambition démocratique de généralisation tenant compte de quatre fondamentaux : décentralisation, formation, continuité dans le soutien financier, temps long des projets. Cela en mettant en place un véritable service public de l'EAC, structuré à partir des compétences propres à chaque échelon territorial et d'un rôle de l'État conforté.

Depuis une quinzaine d'années, l'éducation artistique et culturelle (EAC) occupe une place centrale dans les discours généraux de politique culturelle – à défaut d'occuper la même place dans les répartitions budgétaires. Ce succès tient en grande partie aux désillusions engendrées par le constat, décennie après décennie, de ce que certains nomment l'« échec » de la démocratisation culturelle : le nombre de bénéficiaires de l'offre culturelle augmente, mais leurs profils sociodémographiques ne varient pas, même au plus fort de l'investissement culturel dans l'action de l'État et des collectivités. L'école, longtemps méprisée ou traitée comme un appendice mineur des stratégies culturelles, est aujourd'hui présentée comme le lieu où il est possible de porter remède à ce que beaucoup perçoivent comme une distance persistante, voire une rupture, entre le monde de l'art et la population. Cette visée utilitariste n'est pas dénuée de fondements, notamment parce que l'école est un des lieux privilégiés de la socialisation secondaire, qui suit, complète et modifie la socialisation primaire acquise au sein de la famille ; elle peut ainsi permettre à l'individu de diversifier ses références culturelles et, à certaines conditions, de s'affranchir des limites de son milieu d'origine. Cependant, elle s'oppose presque en tous points aux origines militantes de l'EAC, ancrées dans une période (les années 1960 et 1970) de remise en question des institutions traditionnelles, voire, selon le vocabulaire de l'époque, des « appareils d'État » tels que les hôpitaux psychiatriques ou l'école. À cette époque, il ne s'agit pas d'améliorer ou de compléter l'école, mais de changer ses fondements pour la mettre au service du développement de l'individu. Les arts ont toute leur place dans ce mouvement de fond « pour une école nouvelle », pour

paraphraser l'intitulé du colloque d'Amiens de mars 1968. Les militants de l'ouverture de l'école aux pratiques artistiques sont liés de près à l'éducation populaire, aussi bien dans sa dimension de prolongement du système éducatif que dans ses voies propres privilégiant l'accompagnement, la pratique, l'échange et refusant la transmission de savoirs désincarnés de toute dimension concrète et expérientielle.

Remarquons toutefois qu'à l'époque, la culture était définie de manière large, comprenant non seulement les arts, mais aussi la télévision, la presse et la radio, l'inscrivant ainsi dans la modernité de l'époque. Aujourd'hui, l'éducation aux médias se développe dans une sphère séparée de celle des arts, et les querelles sur l'éducation à l'image et l'éducation à l'art cinématographique sont loin d'être éteintes. Remarquons aussi que l'éducation populaire n'est pas un champ unifié et qu'elle est traversée par des divergences de fond, entre visée éducative inspirée par l'école et posture ascolaire, voire antiscolaire, comme l'ont montré Geneviève Poujol et Pierre Moulinier. Les artistes eux aussi sont divisés entre volonté de contribuer à réformer l'école par le partage des pratiques de création et volonté de la subvertir en soulignant, par les résultats souvent remarquables de leurs interventions, son incapacité à accomplir son projet, voire son caractère néfaste pour les individus les moins bien dotés culturellement. Pour le dire rapidement, ils sont assez peu bourdieusiens dans le premier cas et tout à fait dans le second : alors que les travaux de Bourdieu montrent, dès les années 1960, le rôle déterminant de la culture dans les mécanismes de domination sociale et la formation – pour certains privilégiés – d'un capital qui ne peut s'échanger, étant littéralement incorporé, les militants de l'éducation populaire et les artistes impliqués avec eux dans des projets en milieu scolaire définissent au contraire la culture comme « l'ensemble des stratégies mobilisées par un individu pour survivre à la domination », selon les termes de Franck Lepage en 2012, dans l'ouvrage collectif *Éducation populaire : une utopie d'avenir* (Les Liens qui libèrent). Rappelons enfin que l'éducation artistique et culturelle, qui semble, par l'usage de plus en plus fréquent de son acronyme « EAC », reposer sur une définition claire et partagée, reste une cible floue du fait d'amalgames persistants avec les enseignements artistiques en milieu scolaire et dans les conservatoires, qu'elle englobe, mais auxquels elle ne se résume pas.

Ces débats et dissensions originels méritent d'être rappelés à l'heure où l'EAC commence à parvenir à l'âge de la maturité. Elle touche en effet plus du tiers de la population scolaire (près de 40 %, si l'on en croit les statistiques diffusées récemment par le ministère de la Culture) et est aujourd'hui inscrite dans un projet de généralisation dont on se demande comment il pourrait laisser se développer ce potentiel subversif que les artistes, pourtant, continuent à revendiquer. Certes, il faut mettre en perspective critique ce discours des artistes, même si l'expérience concrète du milieu éducatif, de l'école à l'université, montre à quel point les formats institutionnels restent prégnants, pèsent sur l'esprit d'initiative et nécessitent d'être bousculés. Cependant, il faut le rappeler, ce que certains regrettent comme l'âge d'or de l'EAC repose sur une répartition des initiatives et des soutiens publics qui fut extrêmement inégale, peinant à aller au-delà de 5 à 10 % de la population scolaire jusqu'à la fin des années 1990. Pour quelques actions ou dispositifs phares, que de territoires délaissés et de pans du système éducatif ignorés (centres de formation d'apprentis, lycées professionnels, territoires ruraux) ! La solution à un problème quantitatif – qui est aussi et d'abord un problème démocratique – ne pouvait venir que d'une diversification des dispositifs, des budgets et des formes d'action et non de la réplication à l'infini de deux ou trois dispositifs. Le plan Lang-Tasca, lancé pour une période de cinq ans en 2000 puis interrompu et démantelé par l'alternance politique, n'a pas été un dispositif de plus,

mais a apporté un renversement de perspective avec la notion de généralisation. Appelons « micro-crédits » les financements, modestes mais dotés d'un pouvoir avéré de levier dans les territoires, attribués en nombre aux classes à PAC (projets artistiques et culturels) : 70 000 classes visées au niveau national, 20 000 réalisées au bout de deux ans avant le changement de gouvernement et de politique. Appelons « investissement » les nombreux stages de formation réalisés à tous les niveaux, les rencontres nationales organisées sous forme d'universités d'été, la conception et la large diffusion de ressources éditoriales pédagogiques et culturelles, la création de pôles de ressources portés conjointement par des structures culturelles et éducatives, la légitimation d'une éducation intégrant les « disciplines de la sensibilité », selon les mots de Jack Lang. Que voyons-nous ? Une politique de développement durable, favorisant la responsabilité et l'initiative d'acteurs locaux, dont les effets ont été visibles plusieurs années après le coup d'arrêt budgétaire de 2003, tant cette politique a eu de force d'entraînement. Ce plan a été non seulement une habile synthèse des avancées précédentes, qui avaient développé de nouveaux niveaux de partenariat, notamment territoriaux, mais également une avancée conceptuelle et politique.

Continuons la critique de ce que j'appellerai le « discours artiste », pour distinguer discours circulants et pratiques des artistes engagés dans des actions de partenariat avec les enseignants. L'EAC est souvent référée au « partage du sensible », formule de Jacques Rancière largement reprise dans les milieux culturels. Dans un entretien donné en 1999 à la revue *Multitudes*, Rancière rappelle la genèse de cette proposition conceptuelle : un « système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives. Un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives ». En 2002, sur la plate-forme numérique *Érudit*, il précise : « Le partage du sensible, c'est la façon dont les formes d'inclusion et d'exclusion qui définissent la participation à une vie commune sont d'abord configurées au sein même de l'expérience sensible de la vie. [...] Il s'agit de savoir d'abord comment l'ordre du monde est pré-inscrit dans la configuration même du visible et du dicible. » Il semble que les usages du « partage du sensible » dans les milieux culturels opèrent un certain glissement de sens par rapport à cette notion, inscrite à la fois dans l'esthétique et la philosophie politique. Elle est comprise et diffusée dans un sens plus littéral et moins métaphorique : le partage du sensible, c'est le partage des questions de création et des moyens expressifs, c'est le partage de la culture par l'esthétique. Certes, il s'agit bien de faire bouger les lignes du commun et de l'exclusion en agissant sur la sphère esthétique. Mais d'une certaine façon, ne s'y référer que dans cette acception, c'est prêter à la sphère esthétique, non pas seulement une dimension et une profondeur politiques – qu'elle peut avoir –, mais aussi une fonction et un pouvoir politiques – qu'elle n'a pas.

Reprenons la critique du « discours artiste ». Lors de la création de l'histoire des arts à l'école et au collège en 2008, les milieux culturels ont été porteurs d'une critique parfois virulente de cet enseignement non disciplinaire qui, dans sa première conception, s'intitulait « enseignement de culture artistique ». Certes, la quasi-homonymie avec l'histoire de l'art, ajoutée au fait que cette initiative était portée par un gouvernement de droite, qui par ailleurs n'affirmait pas d'ambition en matière de développement des pratiques artistiques, suscitait une légitime méfiance. N'assistait-on pas, à cette époque, à une reprise en main, par l'Éducation nationale et par le biais d'un enseignement potentiellement porteur d'académisme, d'une compétence partagée jusque-là en adéquation avec les objectifs et les valeurs du ministère de la Culture, et à un repli sur les enseignements au détriment du partenariat ? Cet enseignement est pourtant le

vecteur potentiel d'une autre dimension de l'EAC : le partage du « capital culturel ». Ce concept sociologique, forgé par Bourdieu, désigne l'association étroite de trois formes de possession culturelle : les titres scolaires (forme institutionnalisée), les biens culturels (forme objectivée) et les dispositions ou *habitus* (forme incorporée). Dans un texte publié en 1979 dans *Actes de la recherche en sciences sociales* et intitulé « Les trois états du capital culturel », Bourdieu le décrit en ces termes : « C'est un capital parce qu'on peut l'accumuler au cours du temps et même, dans une certaine mesure, le transmettre à ses enfants, l'assimilation de ce capital à chaque génération étant une condition de la reproduction sociale. Comme tout capital, il donne un pouvoir à son détenteur. » Laissons de côté tout ce que pourrait avoir de paradoxal le constat, d'une part que l'école fabrique de l'inégalité parce qu'elle cristallise, sous la forme de titres scolaires, des inégalités longuement construites dans la sphère familiale, et d'autre part que l'école serait, par l'histoire des arts et l'EAC, le meilleur vecteur de la lutte contre les inégalités culturelles. Le paradoxe n'est qu'apparent : ce n'est pas seulement parce que l'école serait égalitaire (obligatoire, donc permettant de toucher sans distinction tous les enfants et jeunes) qu'elle peut servir d'appui à une lutte contre les inégalités culturelles et à une sorte de prévention par anticipation des limites structurelles de la démocratisation culturelle ; c'est aussi parce que l'école peine à résoudre les inégalités, voire crée de l'inégalité lorsqu'elle est utilisée comme vecteur de stratégies de distinction sociale, qu'elle est le terrain privilégié de projets visant à rebattre les cartes des hiérarchies culturelles. D'où la nécessité absolue de la pratique, notamment artistique : dans certaines conditions et face à un certain niveau d'exigence, l'aisance culturelle ne favorise pas les enfants des classes supérieures, au contraire : elle les enferme dans des formats expressifs hérités et artificiels, dont ils ont bien de la peine à se défaire. Opposer l'histoire des arts et la pratique artistique, c'est dissocier la connaissance et la pratique, et reproduire des séparations institutionnelles qui n'ont aucun sens d'un point de vue cognitif. L'expérience esthétique, nous dit Jean-Marie Schaeffer dans *Les Célibataires de l'art* (Gallimard, 1996), est une expérience cognitive, car elle n'est pas seulement émotion, sensibilité, plaisir ou déplaisir, mais expérience privilégiée d'une certaine forme d'attention au monde. Le problème n'est donc pas de savoir si l'histoire des arts s'oppose à l'EAC, si les connaissances sont contradictoires avec l'expérience et inversement, mais de savoir comment combiner expérience et références, celles-ci permettant d'approfondir la compréhension et la résonance de celle-là. C'est pourquoi le référentiel de l'EAC le plus couramment rencontré dans le monde est une combinaison d'expérience esthétique (rencontre avec les œuvres), d'expérience artistique (pratique expressive et créative) et d'expérience réflexive et critique, c'est-à-dire de mise en culture des deux premières expériences. Lorsque l'EAC est traitée sur un mode exclusivement « artiste », centré sur l'expression et la création, sur la venue d'un artiste, la question des références et des connaissances risque d'être mise de côté, laissée à l'initiative et à la bonne volonté des enseignants, c'est-à-dire, bien souvent, délaissée.

Comment, à partir de ces réflexions, parler des enjeux actuels de l'EAC ? La principale question me semble être l'impensé majeur des politiques de ces dernières années, que l'on pourrait résumer par cette interrogation en forme de boutade : l'EAC est-elle soluble dans la généralisation ? En effet, tout se passe comme s'il était possible de réduire les formats d'action tout en conservant l'esprit et la réalité d'un référentiel ambitieux, appuyé sur la triple expérience citée plus haut. Comme le disait, à propos de la médiation culturelle, Élisabeth Caillet en 1995 dans *À l'approche du musée, la médiation culturelle* (Presses universitaires de Lyon), un des enjeux actuels de la médiation est le

« passage d'une délectation individuelle à l'organisation d'une culture de masse ». La généralisation, c'est l'autre nom de la massification. Celle-ci pourrait facilement confiner à l'industrialisation s'il ne s'agissait plus que de dupliquer des formats d'action limités en nombre d'heures et standardisés par des programmes scolaires simplificateurs. Les effets en termes d'apprentissages culturels et d'emploi des artistes et des médiateurs sont faciles à prévoir : d'un côté, des apprentissages de plus en plus désincarnés à cause de la faible ambition du pilier de la pratique ; de l'autre, un emploi culturel éclaté, atomisé entre de multiples micro-projets.

Pour poursuivre un objectif de généralisation qui permette à l'EAC d'être accessible à tous tout en s'accomplissant dans ses différentes dimensions, plusieurs voies sont possibles, qui sont déjà mises en œuvre, mais pas toujours avec la cohérence et l'ambition nécessaires. Tout d'abord, la décentralisation : la généralisation suppose une responsabilisation des échelons locaux, seuls à même de mettre en œuvre, de suivre et d'évaluer les micro-projets qui permettront une diffusion et une appropriation de l'EAC dans tous les établissements scolaires. La réforme territoriale et notamment la fusion des régions, qui entraîne une redéfinition du périmètre des services administratifs de l'État, pose un cadre à larges mailles qui ne permet pas d'atteindre le degré de finesse nécessaire. La question de la pertinence de l'échelon régional doit donc être posée. Ensuite, la formation : c'est une nécessité souvent rappelée mais peu mise en œuvre, notamment dans les écoles qui, à l'université, forment les futurs enseignants et dans les lieux d'enseignement supérieur de la culture. Enfin, le financement des actions : bien que l'époque soit aux restrictions budgétaires, parfois brutales, il faut rappeler tout le bénéfice de ce que j'ai décrit précédemment comme une forme de micro-crédit, où l'aide de l'État permet de susciter des soutiens locaux, ou à tout le moins d'assurer une base minimum pour pouvoir agir là où les soutiens locaux sont défaillants. Pour terminer, le temps long : les résidences d'artistes qui se sont multipliées dans certains territoires (par exemple, Enfance, Art et Langages à Lyon, In Situ dans le département de la Seine-Saint-Denis, et dans l'Hérault le « collège saisi par les arts » analysé sur le temps long par une équipe de chercheurs de Lyon II conduite par Alain Kerlan) montrent que ce dispositif, délaissé à la fin des années 1990, peut être réinvesti et toucher un grand nombre d'élèves, à condition de prendre au sérieux la notion de résidence, et de laisser aux artistes et aux écrivains le temps long d'une présence significative et d'une véritable rencontre.

L'EAC n'a pas figuré parmi les thèmes de la récente réforme territoriale, alors que les collectivités jouent un rôle qui, pour être mal connu et difficile à estimer au niveau national, peut néanmoins être considéré comme déterminant. Dans un ouvrage publié en 2013 avec François Deschamps (*Éducation artistique, l'éternel retour ?*), nous avons proposé des perspectives qui peuvent être résumées par cette idée : jusqu'à présent, les collectivités se sont intéressées à l'EAC à partir de leurs compétences concernant les bâtiments scolaires, si bien que trois niveaux de collectivités gèrent séparément des populations scolaires (écoliers, collégiens, lycéens), déjà segmentées par l'organisation de l'Éducation nationale ; notre proposition consistait à renverser la perspective et à repartir des compétences propres de chaque échelon territorial pour éviter cette segmentation. Ce renversement est aujourd'hui d'autant plus nécessaire que la loi pour la refondation de l'école de 2013 a instauré un parcours d'éducation artistique et culturelle qui s'étend sur toute la « carrière » scolaire des enfants et des jeunes, dans le temps scolaire et hors temps scolaire. Le parcours exige donc une cohérence accrue. Nous proposons une structuration territoriale pour un service public de l'éducation artistique, appuyée sur une dominante par niveau territorial, dont les objectifs sont

toujours d'actualité. Les régions, étant en charge de la formation professionnelle et soutenant les réseaux et regroupements d'acteurs, seraient chargées de maintenir et de créer des pôles de ressources pour l'EAC, sous forme de consortiums d'acteurs culturels et éducatifs, d'établissements publics ou d'agences régionales, à l'image du groupement d'intérêt public Acmissa en Alsace, créé initialement sous une forme associative en 1983. Ces pôles, soutenus et financés par l'État et les régions, auraient une fonction de formation, de conseil, de mise en réseau et d'édition de ressources, y compris numériques. Chaque région aurait trois pôles de ressources thématiques : spectacle vivant, arts visuels, architecture et cadre de vie. Les départements, en raison de leur mission en matière de solidarité, seraient chefs de file pour la diffusion de l'éducation artistique dans les zones éloignées de l'offre culturelle (notamment en missionnant des structures et des collectifs culturels) et pour l'intégration de l'éducation artistique dans les schémas départementaux des enseignements artistiques. Les métropoles, les villes, les intercommunalités seraient chefs de file pour le financement de l'accueil et de la médiation culturelle dans les équipements artistiques et culturels dont elles assurent la gestion, y compris en direction des collégiens et des lycéens. Cela ne signifie pas que les collectivités cesseraient de financer des projets dans les établissements scolaires, dont elles ont par ailleurs la responsabilité en matière de patrimoine bâti, afin de ne pas casser les dynamiques existantes. Le rôle de l'État serait amené à évoluer et serait conforté : il serait le garant d'une cohérence entre les différents territoires régionaux, garant du souci de qualité dans les réseaux créés au niveau régional, et aurait une fonction d'évaluation et d'encouragement à la recherche. L'enjeu est de définir de nouvelles structurations pour l'EAC, moins soumises aux aléas constatés depuis l'origine dans les politiques nationales, et prenant en compte tous les paramètres nécessaires : ceux relatifs au financement des actions et ceux relatifs aux compétences, à la structuration et à un développement durable de l'éducation artistique et culturelle.

Pour aller plus loin

Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, L'Attribut, 2013.

Alain Kerlan, *Un collègue saisi par les arts. Essai sur une expérimentation de classe artistique*, Toulouse, L'Attribut, 2015.

Pierre Moulinier, *La Démocratisation culturelle dans tous ses états*, document de travail du Comité d'histoire du ministère de la Culture, juillet 2012, disponible sur Hypotheses.org, carnet « Politiques de la culture ».

Geneviève Poujol, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès*, n° 42, 2005, p. 126-130.

Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation, Actes du colloque national d'Amiens, mars 1968, Paris, Dunod, 1969.