



**HAL**  
open science

# Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation

Marie-Christine Bordeaux

► **To cite this version:**

Marie-Christine Bordeaux. Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation. La démocratisation culturelle au fil de l'histoire contemporaine (2012-2014), ministère de la Culture et de la communication, 2012, Paris, France. hal-02022054

**HAL Id: hal-02022054**

**<https://hal.science/hal-02022054>**

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.

## **Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation**

In *Politiques de la culture* - Carnet de recherches du Comité d'histoire du Ministère de la culture et de la communication sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles, mis en ligne le 13 octobre 2014.

<http://chmcc.hypotheses.org/798>

Marie-Christine Bordeaux, Université Grenoble Alpes

L'éducation artistique et culturelle bénéficie et souffre en même temps d'une évidence qui lui est de plus en plus attachée : elle serait le vecteur le plus efficace de la démocratisation culturelle, car elle ouvre aux acteurs culturels ce temps de l'obligation qui caractérise le système scolaire, contrairement aux activités extrascolaires qui sont fondées sur la démarche volontaire des familles et des jeunes. Elle est pourtant traversée par une tension profonde entre deux ambitions : la démocratisation et la généralisation. La démocratisation, selon un processus qui a fait et fait toujours l'objet de sérieuses critiques, est un processus diffusionniste qui cherche à étendre le cercle des publics. Parmi d'autres auteurs, Jean-Claude Passeron a analysé de manière critique cette diffusion du goût pour les œuvres s'étendant par cercles concentriques autour d'un centre qui n'est jamais interrogé<sup>1</sup>. La généralisation prend appui, non pas sur l'œuvre à diffuser, mais sur une représentation de la population à atteindre et des possibilités concrètes d'y parvenir. Cette tension est peu perceptible dans les textes cadrant l'action publique dans ce domaine, pour deux raisons. La première tient au fait que la défense et la définition de l'éducation artistique occupent toujours une large part dans la rédaction de ces textes, parfois au détriment de l'énoncé des objectifs. La seconde vient de ce que ces deux modèles ne sont pas présents simultanément dans la même période : l'impératif de généralisation succède à l'impératif de démocratisation. Pour autant, la généralisation de l'éducation artistique est-elle l'aboutissement du processus de démocratisation ? Nous allons répondre à cette question en présentant, dans un premier temps, quelle transversalité établissent les politiques d'éducation artistique au sein des politiques publiques. Nous verrons ensuite comment le référentiel de l'éducation artistique et culturelle s'est progressivement défini et imposé, et à quelles conceptions de la transmission culturelle il réfère. À partir de là, nous examinerons les questions posées par ces deux visées que sont la démocratisation et la généralisation<sup>2</sup>.

### **Une compétence partagée, mais un binôme Culture - Éducation persistant**

À l'origine lors de la signature du premier protocole d'accord en 1983 entre les ministères de la Culture et de l'Éducation, l'éducation artistique et culturelle n'est pas encore une compétence partagée. Il s'agit d'instaurer, après des décennies de coupure historique, une coopération qui s'élargira progressivement à d'autres ministères (Jeunesse et sports, Politique de la Ville, Agriculture), puis, plus récemment, aux collectivités territoriales par le biais de différentes formes de conventionnement : conventions de développement culturel entre DRAC et collectivités incluant un volet consacré à l'éducation artistique ou au jeune public, contrats de ville et contrats ville enfant, contrats éducatifs locaux, plans ou contrats locaux d'éducation artistique, projets éducatifs de territoires. On peut y ajouter, en adoptant une définition large de l'éducation artistique incluant les enseignements artistiques spécialisés, le cadre de la décentralisation culturelle. Ce fut le cas notamment avec les protocoles de décentralisation culturelle lancés en 2001. Celui de la Région Nord-Pas-de-Calais était consacré aux enseignements artistiques (2002-2004). Puis l'expérimentation de la

---

<sup>1</sup> « [...] les militants culturels ont toujours tendance à se représenter le progrès de leur influence sur les masses comme une simple démultiplication de celle qu'ils exercent sur les catégories populaires les plus proches d'eux [...] [Ils transmettent aux intellectuels] l'idée quelque peu messianique que la militance culturelle pourrait être indéfiniment extrapolée, par cercles concentriques » (Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du jugement naturel*, Nathan, 1991).

<sup>2</sup> Nous remercions Jean-Marc Lauret pour ses conseils et pour les informations qu'il a bien voulu nous apporter.

décentralisation (2002-2003), sous la forme d'une expérience pilote menée dans deux régions, a conduit Midi-Pyrénées à inclure un volet consacré à cette question<sup>3</sup>.

Il faut attendre le décret du 25 mai 2007 relatif aux attributions du ministre de la culture et de la communication pour que l'EAC soit intégrée dans les compétences du ministère et reconnue comme une compétence partagée : « le ministre de la culture [...] contribue, conjointement avec les autres ministres intéressés, au développement de l'éducation artistique et culturelle des enfants et des jeunes adultes tout au long de leurs cycles de formation ». La notion de compétence partagée dépasse celle d'interministérialité, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de lutter contre la sectorisation de l'action publique, et de parler d'une seule voix en dépassant les logiques verticales entre administrations centrales ainsi qu'entre services déconcentrés. Elle repose sur la co-élaboration d'une politique commune qui permet, mieux que les politiques sectorisées, de dépasser les limites propres à chaque champ de l'action publique et d'atteindre plus efficacement les objectifs de chacun de ces champs. En ce sens, le travail avec le milieu scolaire et le milieu socio-éducatif permet, beaucoup mieux qu'avec les outils habituels de la communication ou les politiques tarifaires des structures culturelles, d'atteindre un public diversifié sur le plan de l'âge et des catégories sociales. Réciproquement, le partenariat avec des professionnels de la culture apporte à l'École des compétences et des modes de faire qui constituent des ressources indispensables pour élargir l'initiation aux arts au-delà des enseignements obligatoires de musique, d'arts plastiques et d'histoire des arts, ouvrir des espaces de pratiques, concevoir des projets fédérateurs, voire restaurer l'image de certains établissements scolaires.

Cette compétence partagée concerne donc au moins quatre ministères et trois niveaux de collectivité territoriale<sup>4</sup>. La période des années 1990 est la seule où a été tenté un véritable élargissement avec la création d'une mission interministérielle (Protocole d'accord du 17 novembre 1993) associant quatre ministères. Mais les collectivités ne sont pas invitées à en faire partie, pas plus en 1993 qu'en 2000 lors du lancement du Plan Lang-Tasca<sup>5</sup>. De plus, on constate que la présence des ministères chargés de la Jeunesse et de la Ville tient plus de l'affichage politique que de la coopération renforcée. Cela, même à des moments où le partenariat est présenté comme largement interministériel, comme en 1993 avec les sites expérimentaux d'éducation artistique et en 1997 avec les sites pilotes pour l'éducation artistique. Quelques régions mises à part, la Culture s'est en effet tenue à l'écart des contrats éducatifs locaux et de la plupart des dispositifs relevant de la compétence et du pilotage par Jeunesse et Sports<sup>6</sup>. La cause en est la coupure historique entre ces deux champs ministériels, mais aussi la capacité limitée des DRAC à suivre de près un grand nombre de dispositifs locaux, voire micro-locaux. Il faut y ajouter l'évolution de la politique de la Ville, de plus en plus tournée vers les projets d'aménagement urbain et de moins en moins vers les projets associatifs locaux et l'action culturelle. Quant au ministère de l'Enseignement supérieur, il est parfois cité et même signataire de textes de cadrage, mais le développement de l'action culturelle à l'université se fait selon d'autres voies que celles des grands textes associant culture et éducation. Ce ministère est cependant devenu, en raison de la disparition des IUFM<sup>7</sup> et du transfert récent de la formation initiale des enseignants vers les universités, un partenaire de premier plan : un des défis actuels de l'éducation artistique consiste à introduire de manière obligatoire dans les ESPE<sup>8</sup> un module de formation initiale dans ce domaine. À cet égard, la convention-cadre « Université, lieu de culture », signée le 12 juillet 2013 entre le ministère de la

---

<sup>3</sup> La loi du 13 août 2004 confiant aux Régions l'organisation et le financement du cycle d'enseignement professionnel initial dans les conservatoires, peut également être citée, mais ne concerne pas directement l'éducation artistique, sauf du point de vue de la formation initiale des futurs enseignants des conservatoires.

<sup>4</sup> Le cas des intercommunalités est à part dans la mesure où celles-ci, compte tenu des changements en cours concernant les métropoles, n'ont pas de compétence éducative, et n'ont pas toujours de compétence culturelle obligatoire.

<sup>5</sup> Plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'École (lancé en décembre 2000)

<sup>6</sup> L'intitulé du ministère en charge de la Jeunesse changeant assez souvent, nous utilisons « Jeunesse et sports » de manière générique et non pour désigner un ministère à une époque donnée. Les services déconcentrés ont d'ailleurs conservé jusqu'à présent l'appellation « Jeunesse et sports ».

<sup>7</sup> Instituts universitaires de formation des maîtres

<sup>8</sup> Écoles supérieures du professorat et de l'éducation

Culture et la Conférence des présidents d'université, pourrait être réactualisée afin d'y introduire cette nouvelle dimension du rôle culturel des universités.

Dans les faits, cependant, le binôme Culture - Éducation prédomine largement jusqu'à nos jours. En témoigne le nombre important de circulaires, textes réglementaires et notes comportant seulement la double signature. On constate aussi une prédominance des valeurs et du discours de la culture, du moins jusqu'à une période récente : qualité professionnelle (artistique ou culturelle) des partenaires attestées par les DRAC, lien étroit avec les équipements culturels, distance par rapport aux rituels festifs (notamment spectacles) de fin d'année dans les établissements scolaires et par rapport aux pratiques d'évaluation pédagogique des élèves, lien avec les processus de création, intérêt peu marqué pour une réelle diffusion de l'EAC auprès de tous les élèves (la généralisation étant considérée comme porteuse de risques pour la qualité des actions), etc. Cette prédominance masque une lutte constante entre les tenants des valeurs « inspirées » et les tenants des valeurs « civiques »<sup>9</sup>, les premiers étant plutôt partisans du partenariat entre enseignants et artistes, de la pratique artistique et de la pédagogie par projets, les seconds plus enclins à s'appuyer sur les enseignements artistiques obligatoires les savoirs et les compétences qui leur sont attachés, au motif que ces enseignements sont assurés – ou sont censés l'être - dans tous les établissements scolaires. Aujourd'hui, on assiste à un retour en force d'une conception de l'éducation artistique centrée sur les enseignements et sur la responsabilité du professeur. L'instauration en 2008 de l'histoire des arts, enseignement non disciplinaire, mais présent dans les programmes scolaires et validé par une épreuve du brevet des collèges, est une étape importante à cet égard. On peut en dire autant du « parcours d'éducation artistique et culturel », rendu obligatoire par la Loi de refondation de l'école de la République de 2013 (précisée sur ce point par la circulaire du 3 mai 2013). Elle déclare en effet que « 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 [...]. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif *peuvent y être associés*<sup>10</sup>. » Le partenariat, pierre d'angle de l'éducation artistique, et les actions éducatives voient leur place relativisée par rapport à celle des enseignements. En effet, pour un certain nombre de hauts fonctionnaires au ministère de l'Éducation nationale, seuls les enseignements et les activités inscrites dans les programmes, peuvent assurer une réelle généralisation.

### **Un référentiel complexe, qui porte la trace de visions différentes de la transmission culturelle**

À l'origine l'éducation artistique est conçue en opposition à certaines pratiques pédagogiques valorisant le savoir au détriment des pratiques, et a été historiquement portée par des militants formés dans les mouvements d'éducation populaire, dans le sillage de l'« éducation nouvelle », thème du congrès d'Amiens en juin 1968. Elle s'oppose également à une vision sclérosée de l'école et des savoirs, déconnectés de tout ce qui touche à la sensibilité et aux arts contemporains. La simple sortie ponctuelle au musée ou au théâtre est présentée comme une pratique dépassée, voire contreproductive du point de vue de l'expérience esthétique. Sont également évacuées du champ de l'éducation artistique certaines formes de pratique en amateur, animées par des enseignants bénévoles et désireux de faire partager leurs passions privées : clubs théâtre, clubs photo, ciné-clubs, chorales, etc. Ces pratiques spontanées, souvent militantes et passionnées, seront renforcées et requalifiées par le partenariat grâce aux subventions des DRAC et à la reconnaissance institutionnelle de l'Éducation nationale. Nombreux sont les enseignants bénévoles qui ont pu ainsi développer leurs pratiques dans la cadre de partenariats. Elles seront aussi, en même temps, affaiblies car, au fur et à mesure de l'avancée et de l'accumulation des dispositifs de partenariat et de leurs cahiers des charges, les pratiques de clubs réalisées dans un esprit amateur tendent à disparaître. Il s'agit d'un processus classique de professionnalisation de fonctions militantes et bénévoles, qui n'est pas sans conséquence sur le type de

---

<sup>9</sup> Dans la terminologie boltanskienne des régimes d'action, les valeurs inspirées privilégient la qualité artistique, la spécificité de la démarche artistique, l'autonomie du monde de l'art, la singularité, l'innovation et l'avant-garde ; les valeurs civiques privilégient l'égalité d'accès, le droit à l'éducation, l'identité collective à travers la culture commune, le vivre ensemble, l'héritage et le sens commun (Bordeaux, Deschamps, 2013, p. 26).

<sup>10</sup> C'est nous qui soulignons.

vie culturelle qui se développe dans les établissements scolaires et sur la manière dont se fait l'acculturation des élèves : le modèle dominant de la pratique culturelle devient progressivement celui de la culture des institutions et des artistes subventionnés. Aujourd'hui encore, il semble n'y avoir, dans les discours des institutions qui encadrent l'éducation artistique, aucun degré intermédiaire possible entre la figure de l'artiste reconnu pour son excellence ou son professionnalisme et celle de l'amateur considéré non seulement comme médiocre, mais aussi comme nuisible pour le champ de l'art. Enfin, il faut faire une place particulière, parmi les réalités contre lesquelles s'érige l'éducation artistique, aux productions des industries culturelles et des médias et à la « misère symbolique », selon l'expression de Bernard Stiegler<sup>11</sup>. Parmi de nombreux exemples possibles, les propos de Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale peuvent être cités : « [L'éducation artistique] est porteuse de contreponds intellectuels face à la consommation passive des images déversées par "l'empire du profit". Elle les met 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 » (conférence de presse du 14 décembre 2014).

L'éducation artistique n'est pas simplement conçue sur un mode défensif, elle est aussi le vecteur de valeurs et d'avancées : penser ensemble les apprentissages culturels et les pratiques expressives, rénover la pédagogie par des démarches actives et créatives, mettre en œuvre un droit à la culture pour tous, dès le plus jeune âge et sans distinction entre les classes sociales, et atteindre ainsi un projet de démocratisation qui ne peut se fonder sur la seule force de l'art. Contrairement à l'éducation scientifique (ou culture scientifique), qui peut s'appuyer sur des enseignants spécialisés dans les disciplines concernées (s'agissant du second degré), sur des programmes scolaires et sur la légitimité de matières reconnues comme incontestables, l'éducation artistique et culturelle n'a eu longtemps que la musique et les arts plastiques comme porte d'entrée dans l'éducation. De plus, ce qui est vrai pour le second degré l'est beaucoup moins pour le premier degré, où la polyvalence du maître rencontre souvent des limites sur le plan artistique. Les arts de création et le patrimoine ne correspondent à aucune matière enseignée et sont encore, malgré quelques avancées dans les programmes, très marginaux. L'éducation artistique contribue donc à une extension des domaines culturels présents dans les projets et les programmes scolaires et à un élargissement de ce qu'il est convenu d'appeler la « culture scolaire »<sup>12</sup>. Cette extension ne se fait pas seulement du point de vue des domaines, mais également du point de vue des pratiques : l'école devient un espace d'expérimentation et parfois même de création artistique, même si la création n'est pas la finalité recherchée. La pratique est d'ailleurs une des singularités de l'éducation artistique. Cela la différencie de la médiation culturelle qui fait peu appel à la pratique artistique, sauf dans le cas des ateliers de loisirs, des œuvres ou projets participatifs et de l'art communautaire tel qu'il se pratique au Québec.

L'éducation artistique et culturelle s'appuie sur un référentiel complexe, et sa définition est régulièrement remise en question du fait du rôle perturbateur et novateur qu'elle joue dans le secteur éducatif. Ce référentiel est connu et présent dans tous les textes officiels. La circulaire d'orientation conjointe du 3 janvier 2005 en donne une des définitions les plus claires : « [L'éducation artistique et culturelle] associe le rapport direct aux œuvres, leur analyse et leur mise en relation avec les autres champs du savoir, ainsi que l'initiation à la pratique effective d'un art ». Autrement dit, elle propose une triple expérience de l'art et de la culture : esthétique (confrontation avec les œuvres), artistique (confrontation personnelle à l'élaboration d'une forme), réflexive (retour sur expérience, repères, culture des arts, activité critique, partage)<sup>13</sup>. L'enfant est à la fois spectateur, acteur et sujet de

---

<sup>11</sup> Bernard Stiegler, *De la misère symbolique*, Flammarion, coll. « Champs Essais », 2013

<sup>12</sup> « Corpus de savoirs traduit sous forme de programmes, [la culture scolaire] relève d'un patrimoine que la société demande à l'école de transmettre ; mais elle se fait aussi production autonome de références et de normes, qui n'émanent que d'elle. Elle est ainsi tout ensemble « la culture qu'on acquiert à l'école » et « la culture qu'on [n']acquiert qu'à l'école » (Chervel, 1998, p. 5) » (Ludivine Bantigny, « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie*, 163 | 2008, 15-25). Anne Barrère et François Jacquet-Francillon en donnent une définition plus condensée : « une culture de l'écrit qui repose sur l'effort sans bénéfice immédiat » (« La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue française de pédagogie*, 163 | 2008, 5-13).

<sup>13</sup> Il existe plusieurs formulations de ce « triptyque » de l'éducation artistique, le troisième terme étant le plus difficile à formuler en un mot. Nous avons-nous-même évolué dans cette formulation du troisième terme : « expérience symbolique »,

l'énonciation, auteur du sens de sa pratique. En repérant dans cette triple expérience les trois grands modes de transmission de la culture tels qu'ils ont été privilégiés dans les politiques publiques, on en saisit mieux la complexité: l'éducation artistique met en prise des modèles de transmission qui se sont longtemps opposés. Transmission par l'expérience de l'art, prônée par Malraux, transmission par les pratiques artistiques, prônée par l'éducation populaire et transmission par les savoirs, comme c'est la vocation de l'Éducation nationale.

De plus, ce référentiel ne se présente pas comme un modèle consensuel, tendant à faire converger des approches jusque-là divergentes. Il se nourrit au contraire de la divergence entre les acteurs et de l'altérité constitutive de leurs statuts et rôles : l'artiste est invité à faire bouger les cadres, à bouleverser la pédagogie ; l'enseignant est invité à exercer autrement son rôle dans les apprentissages culturels des élèves et à s'ouvrir lui-même aux dimensions contemporaines de la création ou de la patrimonialisation ; les élèves sont encouragés à développer une distance critique par rapport à leurs propres pratiques. Le partenariat est fondé sur la différence irréductible des parties en présence. Un « phénomène profondément dialectique », selon Jean-Gabriel Carasso : « La démarche est exigeante, difficile, complexe, en recherche permanente. Elle est une quête plus qu'une formule ou une méthode. Elle requiert une adaptation continue aux cadres de travail, une résistance aux difficultés du temps et de l'espace, aux malentendus, aux confusions de vocabulaire, aux incompréhensions mutuelles, aux rapports de force, aux ambitions du pouvoir, aux effets de séduction, à l'usure du temps »<sup>14</sup>. Malgré l'impact des dispositifs, qui tendent à stabiliser les pratiques, voire à les figer, le partenariat reste une rencontre humaine impossible à formater, une pratique instable et en tension entre des mondes différents et des visées parfois opposées. La définition de l'éducation artistique devient plus complexe encore quand y est apposé le syntagme « et culturelle », dont l'emploi devient systématique à partir de 2005. Il désigne en effet deux dimensions qui n'ont pas vraiment de point commun : d'une part, l'extension des domaines culturels concernés, au-delà de ceux des arts de création (patrimoine, archéologie, architecture, ethnologie, etc.) ; d'autre part, la culture d'un art ou d'un domaine culturel, composée de savoirs, de références et de repères.

### **De l'impératif de qualité à l'impératif de démocratisation**

Le référentiel de l'éducation artistique est issu de l'expérience de terrain et s'est construit progressivement. Le protocole d'accord national Culture - Éducation de 1983 contient peu d'éléments de ce qu'on pourrait appeler la « doctrine » de l'éducation artistique. Celle-ci apparaît à partir de la note de service du 18 mai 1989 sur les ateliers de pratique artistique et figurera ensuite, de manière systématique, dans les textes-cadres (protocoles d'accord, circulaires conjointes, déclarations ministérielles, plans de relance). Le développement de l'éducation artistique n'est pas linéaire, car il est traversé par des périodes de croissance et des périodes de récession. Cependant, on peut distinguer cinq phases dans ce développement. La première est celle de l'expérimentation, au cours des années 1960 et 1970, selon les témoignages de ceux qui l'ont vécue, mais dont on peut rechercher l'origine plus en amont, comme le propose par exemple Pierre-Etienne Heymann qui retrace l'évolution des relations entre théâtre et école dans le cadre de la décentralisation théâtrale. Il cite à cet égard une note du ministre de l'Éducation nationale datée de 1953 sur les bénéfices de la pratique du jeu dramatique en milieu scolaire et l'impact de la qualité artistique sur la formation des jeunes générations. Il rappelle également les liens étroits entre les cadres dirigeants des centres dramatiques, l'éducation populaire et l'Éducation nationale : ces cadres ont souvent été d'abord enseignants, puis instructeurs de la Jeunesse et des sports, avant de diriger des troupes professionnelles. À cette époque l'enseignant est moins une cible qu'un relais actif, un militant de l'art théâtral, avec lequel ces directeurs de troupes puis d'équipements sont en lien fréquent<sup>15</sup>.

---

puis « expérience culturelle » (Marie-Christine Bordeaux, François Deschamps, *Éducation artistique, L'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Ed. de l'Attribut, 2013, p. 31), avant de proposer ici « expérience réflexive ».

<sup>14</sup> Jean-Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Ed. de l'Attribut, 2005, p. 71

<sup>15</sup> Pierre-Etienne Heymann, « Théâtre et école : les fruits de la passion », in Jean-Claude Lallias, Jacques Lassalle, Jean-Pierre Lorient (dir.), *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Actes-Sud – Papiers, 2002.

La deuxième phase, durant les années 1980, conjugue innovation institutionnelle et formalisation des pratiques. Des cahiers des charges sont rédigés à partir du meilleur des expérimentations antérieures et permettent de les diffuser auprès d'enseignants moins aguerris que les pionniers de la première heure aux difficultés du partenariat. L'Éducation nationale innove en ouvrant les portes de l'École à des intervenants culturels professionnels et les DRAC appliquent aux actions culturelles des critères élaborés pour expertiser la création artistique. C'est l'époque de l'institutionnalisation du partenariat, qui fait bouger les lignes figées depuis la création du ministère de la Culture.

La troisième phase, au cours des années 1990, est contemporaine de l'apparition du discours sur la « crise » de la démocratisation culturelle : c'est la phase de territorialisation. La promotion de l'éducation artistique dans les politiques culturelles doit beaucoup au choc ressenti par les milieux culturels lors de la publication de l'enquête sur les pratiques culturelles des français de 1989<sup>16</sup>. Un peu plus tard, l'étude réalisée par Jean-Claude Mézière sur les relations entre théâtre et éducation<sup>17</sup> fait apparaître que moins de 10% des établissements du second degré et environ 130 écoles sont concernés par les ateliers théâtre (qui représentent à cette époque la moitié des ateliers de pratique artistique), et qu'à peine 0,50% de la population scolaire y a accès. Cette phase peut être qualifiée de « territorialisation » de l'éducation artistique, car différents dispositifs territoriaux ouvrent, au-delà du groupe-classe, le partenariat à l'échelle des établissements scolaires tout entiers, aux circonscriptions, aux bassins d'éducation, et même au territoire départemental, en vue d'une extension des publics touchés. C'est l'époque où les Conseils Généraux et les communes deviennent des partenaires importants du développement de l'éducation artistique, tandis que les communes se structurent par ailleurs pour mettre en place des activités périscolaires concertées avec Jeunesse et sports.

L'impératif de généralisation n'est pas encore formulé et sera officialisé en 2000 avec le plan Lang-Tasca. C'est la quatrième phase. Pour la première fois de son histoire, le ministère de l'Éducation nationale consacre un budget important au financement des actions, qui s'ajoute aux moyens en personnel qui formaient jusqu'à présent le plus gros du budget consacré aux enseignements et à l'éducation artistique. 20 000 classes à PAC sont ouvertes en 2001-2002, l'objectif étant de multiplier ce chiffre par cinq en cinq ans : le nombre de classes dans les écoles, collèges et lycées étant d'environ 400 000, il s'agit de faire en sorte qu'un jeune, au cours de sa scolarité, bénéficie d'une classe à PAC à chacune des quatre étapes de sa scolarité : école maternelle, élémentaire, collège, lycée<sup>18</sup>. La durée de ce plan, prévue pour cinq ans, ne résiste pas au changement de majorité de 2002. Mais son impact va bien au-delà de son dispositif le plus visible, les classes à PAC (projet artistique et culturel), dont le financement sera rapidement et drastiquement diminué. Les autres composantes de la politique mise en place à cette époque (politique éditoriale, pôles de ressources pour l'éducation artistique, effort de formation sans précédent, universités d'été) ont un effet d'entraînement au moins aussi important que celui obtenu par le financement d'actions dans les classes. Elles montrent que l'action indirecte, par la formation et les ressources, est aussi nécessaire et efficace que l'action directe dans les classes.

La cinquième phase, à partir des années 2010, dont nous pensons, avec François Deschamps, qu'elle serait marquée par le rôle de plus en plus important des collectivités, pourrait être dénommée phase de décentralisation. En effet, les actions éducatives sont aujourd'hui majoritairement financées par les collectivités territoriales, les DRAC se concentrant sur quelques dispositifs-phares comme les options, les résidences d'artistes, les jumelages et les contrats ou plans locaux d'éducation artistique et les Rectorats disposant de budgets particulièrement réduits, dans un contexte général de récession sans précédent de la formation initiale et continue. Ces compétences ne résultent pas d'un transfert explicite de par la loi, mais sont le résultat de choix librement consentis, à partir des compétences transférées dans la première vague de décentralisation (1982-1984) en matière de patrimoine bâti des établissements scolaires.

---

<sup>16</sup> Olivier Donnat, Denis Cogneau, *Les Pratiques culturelles des Français 1973-1989*, La Découverte/La Documentation française, 1990.

<sup>17</sup> Jean-Claude Mézière, *Théâtre et éducation : constats et enjeux, août 1993 - mars 1994*, ANRAT (Association nationale de recherche et d'action théâtrale)/Ministère de la Culture et de la Francophonie (DDF/DTS), 1994.

<sup>18</sup> Source : rapport IGEN-IGAC *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, octobre 2012.

Or, en 2013, l'État reprend en quelque sorte la main : la Loi de refondation de l'école de la République (votée le 8 juillet 2013) prévoit un parcours d'éducation artistique et culturelle pour tous les enfants et jeunes scolarisés. Un rendez-vous garanti avec l'art et la culture au cours de chaque cycle. Cependant, les textes officiels sont confus. La loi affirme que l'éducation artistique se fonde avant tout sur les enseignements artistiques obligatoires (musique, arts plastiques, histoire des arts) et que les parcours s'y ajoutent : « 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 [...]. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés ». Tandis que la circulaire du 3 mai 2013 prévoit que « le parcours d'éducation artistique et culturelle a [...] pour objectif de mettre en cohérence enseignements et actions éducatives, de les relier aux expériences personnelles, de les enrichir et de les diversifier ». Dans le premier cas, les parcours semblent avoir le statut d'activités complémentaires, donc plus ou moins facultatives. Dans le second cas, il est question du parcours au singulier, celui que fait l'élève entre les enseignements, les projets éducatifs et les expériences personnelles<sup>19</sup>, mais aussi entre le temps de la classe, le temps des activités périscolaires et celui du temps de loisirs. Ce parcours s'adresse à tous. Cette nouvelle politique pourrait faire penser que l'impératif de généralisation est en voie d'être atteint, avec l'inscription d'un parcours culturel pour chaque élève. Mais le cas précédent de l'histoire des arts, qui avait pour ambition de généraliser l'accès à la culture artistique<sup>20</sup>, et dont la mise en œuvre par des enseignants peu formés pose de nombreuses questions, peut rendre prudent. De plus, l'incertitude sur les moyens réellement affectés aux activités éducatives, dans un contexte de crise de financement de la culture, rend fragile un parcours qui peut s'appuyer sur les enseignements artistiques (au moins dans le second degré), mais est largement déficitaire dans le premier degré, et qui dépend de situations locales très hétérogènes pour le financement de projets. La réorganisation des rythmes scolaires, objet de nombreux débats et de grandes difficultés pratiques, a rejeté dans l'ombre le parcours dans le temps scolaire. Le contexte actuel est donc confus et particulièrement difficile.

### **De l'impératif de démocratisation à l'impératif de généralisation.**

Nous l'avons vu précédemment, la promotion de l'éducation artistique dans les politiques culturelles doit beaucoup à la « crise » de la démocratisation. Que cette crise soit réelle ou supposée, il importe peu : la mission éducative est affirmée par Aurélie Filippetti, puis Fleur Pellerin, ministres de la Culture, comme la première priorité de leur ministère. D'une manière assez simplificatrice, l'éducation artistique est considérée comme un puissant vecteur de démocratisation. Ce n'est pas faux si l'on considère que l'école apporte une forme de contrainte dans le rapport à la culture, par le cadre du groupe classe. C'est moins vrai si on rappelle que les projets culturels et les parcours dépendent de dispositions personnelles des enseignants (en dehors, bien sûr, des enseignants spécialisés dans les disciplines artistiques), acquises soit par eux-mêmes, dans une pratique artistique ou culturelle, soit dans des formations qui ont quasiment disparu au fil du temps.

C'est surtout une dimension que les politiques d'éducation artistique elles-mêmes n'intègrent que progressivement et assez tardivement. Le protocole d'accord Culture – Éducation de 1983 s'inscrit dans les impératifs de l'époque : mettre en place les conditions du partenariat, et ne mentionne pas l'objectif de démocratisation. Les mots-clés sont donc : coopération, rencontre, collaboration, coordination, ouverture. La Loi de 1988 sur les enseignements artistiques est trop déficiente pour être citée, car son seul intérêt est le décret d'application fixant les conditions dans lesquelles les professionnels peuvent intervenir dans les établissements scolaires. L'impératif de qualité l'emporte largement sur l'impératif de démocratisation : « Le développement quantitatif des ateliers de pratique artistique - qui sont actuellement plus de 1 700 – confirme l'intérêt des établissements pour cette

---

<sup>19</sup> « Au cours de sa scolarité, chaque jeune suit des enseignements qui constituent l'un des fondements d'une éducation artistique et culturelle ; ce fondement est souvent complété par des actions éducatives et s'enrichit d'expériences personnelles ou collectives, à l'école et en dehors de l'école » (Circulaire du 3 mai 2013).

<sup>20</sup> « L'éducation artistique et culturelle doit être développée dans un objectif de généralisation à tous les élèves et à l'ensemble des cycles de formation, dans le domaine des connaissances et de la pratique artistiques » (Circulaire du 29-04-2008 Développement de l'éducation artistique et culturelle).



formule innovante mais conduit, dans le même temps, à énoncer quelques principes relatifs aux aspects qualitatifs que l'expérience a permis de dégager » (Note de service no 89-115 du 18 mai 1989 sur les ateliers de pratique artistique dans les collèges et lycées).

En 1992, au début de la phase de territorialisation, le discours commence à changer : « Les résultats qualitatifs de ce partenariat sont désormais incontestables. Il est donc possible d'en accroître le rayonnement et de lui assurer une pérennité plus forte » (Circulaire du 30 mars 1992 sur les jumelages). La circulaire du 7 décembre 1992 sur la politique éducative dans les zones d'éducation prioritaire insiste sur la réussite de tous les élèves, notamment par les pratiques culturelles. Bien entendu, l'impératif de qualité ne cesse pas d'être réaffirmé<sup>21</sup>. Mais les changements de perspective sont réels. Le protocole d'accord interministériel du 17 novembre 1993 préconise ainsi le « développement plus systématique des services éducatifs dans l'ensemble des établissements culturels de façon à offrir aux établissements scolaires des possibilités diversifiées d'accès à l'art et des modalités plus nombreuses de coopération avec les partenaires culturels. Ces formes nouvelles de partenariat permettent de s'adresser à un plus grand nombre d'élèves ». Il précise ensuite que « « dès lors qu'il concerne une dizaine de millions de jeunes, ce secteur doit être constamment développé et rénové. L'entreprise passe par des mesures échelonnées dans le temps selon un échéancier précis et contrôlé ». Contrairement à de nombreux autres textes officiels, l'enjeu sur le plan quantitatif est ici clairement mentionné.

La circulaire du 22 juillet 1998, intitulée « L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université » préconise de « demander à chaque école et établissement d'enseignement scolaire ou supérieur d'organiser, avec et pour les jeunes, *au moins une fois par an*<sup>22</sup>, un temps fort de rencontre avec la création artistique et le patrimoine ». Elle ne sera suivie d'aucun effet quantitatif notable, car le coût de l'éducation artistique est un perpétuel sujet de débat dans les ministères concernés, souvent suivi de peu d'effets concrets. Cependant, elle mentionne pour la première fois l'impératif de démocratisation : « [les ministères concernés] affirment ensemble l'enjeu majeur que constitue une véritable éducation artistique et culturelle dès le plus jeune âge, continue et cohérente tout au long de la scolarité et redisent ici leur volonté commune *d'œuvrer concrètement pour la démocratisation culturelle qu'ils considèrent comme l'une des missions fondamentales du service public d'éducation* ».

En 2000, lors de la conférence de presse de lancement du Plan de cinq ans pour l'éducation aux arts et à la culture, Catherine Tasca affirme que « l'éducation artistique est une 'urgence' démocratique car, si notre pays est doté d'un fort réseau de création et d'offre culturelle, l'accès à cette création et à cette offre est encore trop inégal. L'éducation artistique doit être proposée *à tous, à chaque stade de la scolarité* ». Jack Lang, de son côté, prononce un discours qui résume avec force les espoirs mis dans l'éducation artistique : « il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour organiser la rencontre de tous avec l'art. Il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres. Il n'y a pas, enfin, d'autre lieu que l'École pour réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture. C'est une évidence : *si l'École n'assure pas un accès démocratique à l'art, ce sont les logiques sociales qui prévaudront, dans le sens des inégalités, évidemment*. [...] La politique que nous entendons mettre en œuvre a pour objectif de *ne surtout pas compter sur le hasard* pour que les élèves rencontrent, un jour, dans le cadre d'un rapport personnel, l'art et la culture ».

L'idée qu'il faut abolir le hasard, la chance de tomber sur un enseignant passionné de culture semble marquée par le sceau de la responsabilité républicaine. Cependant, l'histoire chaotique de l'éducation artistique (surtout au sein du ministère de l'Éducation nationale) conduit à une grande prudence dans l'usage historiographique de ces déclarations officielles : même lorsque ces discours sont suivis d'effets concrets, ce qui fut le cas pour le plan Lang-Tasca, les alternances politiques se chargent de diminuer ou d'annuler les budgets correspondants. Ce fut le cas notamment en 1997 pour les budgets consacrés aux sites expérimentaux d'éducation artistique puis en 2003 pour le plan Lang-Tasca. On comprend d'autant plus mal que l'État n'ait pas pris la pleine mesure de l'investissement des

---

<sup>21</sup> Ainsi la note de service du 19 novembre 1993 recommande d'« engager une collaboration effective entre deux enseignants (un professeur d'arts appliqués et un professeur d'enseignement professionnel ou un professeur d'enseignement général) pour une réalisation artistique *à caractère résolument contemporain* » (c'est nous qui soulignons).

<sup>22</sup> Tous les passages en italiques sont soulignés par nous.

collectivités territoriales dans ce domaine, et n'ait pas inclus leur action dans ses plans de relance. Il faut attendre 2013 pour que le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, créé en 1988<sup>23</sup> intègre un nombre significatif de représentants des collectivités. Et, comme nous l'avons vu plus haut, la Loi de refondation de l'école n'en fait pas mention, alors que les actions éducatives, éléments essentiels du parcours, sont de plus en plus financées par des pouvoirs locaux. Dans ce domaine, l'Éducation nationale freine constamment le ministère de la Culture, qui a une culture du conventionnement local beaucoup plus développée, tandis que l'Éducation continue de se méfier de l'ingérence possible des collectivités. Un rapport d'inspection commun aux deux ministères<sup>24</sup>, le relevait pourtant déjà en 2003 : « Les collectivités territoriales sont devenues, en droit et en fait, des acteurs essentiels de l'éducation artistique ».

Du côté du ministère de la Culture, on peut cependant s'interroger sur le fait qu'il consacre à peine 1% de son budget total à l'éducation artistique et culturelle tout en présentant celle-ci comme un des piliers de la démocratisation culturelle et de son action. En nous appuyant sur les chiffres-clés 2013 fournis par le ministère, on peut mettre en évidence ce faible pourcentage, tout en relevant l'impact récent de l'effort budgétaire initié par Aurélie Filippetti à partir de 2012. Il faudrait pouvoir y ajouter la part consacrée à l'éducation artistique dans d'autres lignes du programme Transmission des savoirs et démocratisation de la culture et dans d'autres programmes, mais ce décompte est actuellement impossible. Les chiffres ci-dessous ne donnent donc qu'une estimation susceptible d'être revue à la hausse :

|   | 2011         | 2012         | 2013                           |
|---|--------------|--------------|--------------------------------|
| crédits budgétaires<br>TOTAL (en M€)                                      | 4 261,20     | 4 121,30     | 3 966                          |
| programme Transmission<br>des savoirs et<br>démocratisation de la culture | 1 076, 50    | 1 079, 50    | 1 077, 40                      |
| dont : Éducation artistique et<br>culturelle                              | 31,5<br>0,7% | 31,5<br>0,7% | [33,87] <sup>25</sup><br>0,8 % |

Les effectifs d'élèves touchés par l'action de l'État (Culture et Éducation) augmentent faiblement mais régulièrement. Uniquement pour l'éducation au cinéma, près de 400 000 élèves sont touchés en 1994-1995 et plus de 1 400 000 en 2010-2011, ce qui représente respectivement 3,23% et 11,54% de la population scolaire<sup>26</sup>. Plus globalement, les indicateurs du rapport annuel de performance 2011 du ministère de la culture directement liés à l'éducation artistique et culturelle indiquent une progression qui passe sur le plan national de 19 % des scolarisés en 2009 dans le primaire et le secondaire, public et privé, à 22,6 % en 2011<sup>27</sup>. On peut aussi choisir, en considérant que l'éducation au cinéma ne répond pas exactement aux mêmes critères que ceux des ateliers, options, classes à PAC, etc. (notamment le critère de la pratique), de présenter séparément les résultats dans le domaine du cinéma et ceux dans le domaine des autres champs artistiques et culturels. Dans ce cas, l'EAC fondée sur des actions significatives du point de vue des trois « piliers » ne toucherait pas plus de 11% des élèves scolarisés en 2011. Ces chiffres sont loin de suffire pour décrire la réalité, car il nous manque la part

<sup>23</sup> Il est alors nommé alors nommé « Haut comité des enseignements artistiques », avec un fonctionnement différent de celui d'aujourd'hui.

<sup>24</sup> *L'Éducation aux Arts et à la Culture*, janvier 2003, Rapport remis par Christine Juppé-Leblond, Anne Chiffert, Gérard Lesage, Marie-Madeleine Krynen au ministre délégué à l'enseignement scolaire et au ministre de la Culture.

<sup>25</sup> Ce chiffre est obtenu en additionnant à la base de 31,5 M€ 2,375 M€ de mesures nouvelles prévues pour trois ans et prenant effet à partir de 2013. Il est cependant à manier avec précaution, dans la mesure où à partir de 2013, les actions 2 (éducation artistique) et 4 (autres champs d'action culturelle et conventions de développement culturel) sont confondues. C'est pourquoi le montant de 75,50 M€ mentionné dans les chiffres-clés 2013 (action 2 + action 3) ne permet plus de comparaison avec les années antérieures.

<sup>26</sup> Sources : rapport IGEN-IGAC *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, octobre 2012 ; 1989-2009 *Géographie de l'éducation au cinéma*, CNC, décembre 2009 ; Insee

<sup>27</sup> Source : rapport IGEN-IGAC *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, octobre 2012.

des actions menées par les établissements publics nationaux et par les structures subventionnées (dont les données ne sont pas disponibles). Manquent également les résultats des actions financées par les collectivités territoriales, qui se sont beaucoup développées depuis quelques années. C'est pourquoi, si l'éducation artistique et culturelle ne touche pas aujourd'hui la totalité des élèves, on peut considérer que le pourcentage de chances de rencontrer l'art et la culture dans de bonnes conditions de qualité et de partenariat n'a pas passé de croître.

## Conclusion

Au-delà des déclarations officielles et des données chiffrées qui sont, comme on l'a vu, loin de donner une idée complète des financements publics dans ce domaine, on ne peut pas passer sous silence ce qui constitue actuellement un véritable impensé de l'éducation artistique et culturelle. Il convient en effet de réinterroger les politiques consacrées à l'éducation artistique du point de vue de son référentiel. Tous les dispositifs d'extension et de généralisation se caractérisent par des moyens plus modestes à l'échelle de chaque projet, mais mieux répartis pour davantage de bénéficiaires. Qu'en est-il du référentiel de l'éducation artistique dans le contexte budgétaire tendu ces dernières années ? Se maintient-il dans toutes circonstances ou est-il, en quelque sorte, « soluble » dans la généralisation ? les trois « piliers » peuvent-ils être accomplis au sein de chaque projet ou doivent-ils s'accomplir progressivement, tout au long du parcours de l'élève ? S'il a été stratégique, sur le plan politique, de rassembler sous un même nom des dispositifs aussi disparates que les classes à PAC, les jumelages, les résidences d'artistes ou les parcours de quelques heures, on peut aujourd'hui douter de la réalisation pleine et entière du triple projet de l'éducation artistique dans l'ensemble des formats d'action. Certes, la dimension partenariale du projet est en principe la face émergée d'une démarche se déroulant toute l'année. On peut toutefois se demander si chaque projet se situe bien dans cette triple dimension, quelle que soit sa durée. Il faut également poser la question, toujours éludée, d'une conception unifiée de l'éducation artistique et culturelle traversant, sans transformation notable, les arts de création et le patrimoine. Certes, l'éducation au patrimoine inclut la dimension de la pratique, certes, on ne peut nier l'existence d'« émotions patrimoniales » qui relèvent pleinement de l'expérience esthétique<sup>28</sup>, mais peut-on mettre pour autant sur le même plan la pratique artistique et la pratique de chantier de fouille ou de découverte des principes de l'arc ogival ? Cela n'est pas certain et appelle de nouvelles recherches.

---

<sup>28</sup> Daniel Fabre (dir.), *Émotions patrimoniales*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, coll. « Ethnologie de la France », 2013.