



**HAL**  
open science

# L'objectif démocratique des politiques d'éducation artistique et culturelle au prisme de l'histoire : une continuité de surface ?

Marie-Pierre Chopin, Jérémy Sinigaglia

## ► To cite this version:

Marie-Pierre Chopin, Jérémy Sinigaglia. L'objectif démocratique des politiques d'éducation artistique et culturelle au prisme de l'histoire : une continuité de surface ?. Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain. Cahiers du MIMMOC, 2023, 29, 10.4000/mimmoc.11571 . hal-04308571

**HAL Id: hal-04308571**

**<https://hal.science/hal-04308571>**

Submitted on 18 Jun 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain

Cahiers du MIMMOC

29 | 2023

Politiques éducatives et projets de société : mots d'ordre officiels et expériences alternatives (Europe, Amériques, Afrique et Asie – XXe-XXIe siècles)

I. Mots d'ordre officiels – évolutions et tensions



---

## L'objectif démocratique des politiques d'éducation artistique et culturelle au prisme de l'histoire : une continuité de surface ?

MARIE-PIERRE CHOPIN ET JÉRÉMY SINIGAGLIA

<https://doi.org/10.4000/mimmoc.11571> 

---

### Résumé

L'objectif démocratique visant à favoriser l'accès aux arts et à la culture pour tous les élèves est l'un des leitmotivs les plus stables des politiques d'éducation artistique des cinquante dernières années en France. Rarement un objectif éducatif, par ailleurs fortement chevillé à des valeurs politiques, n'a bénéficié d'une telle longévité et suscité autant d'unanimité dans l'histoire du système éducatif français. L'article formule et met à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle, sous l'impression de continuité produite par la mise à l'avant-plan d'enjeux démocratiques, les objectifs de l'éducation artistique et culturelle subissent un ensemble de réorientations discrètes, décelables par l'analyse qualitative de l'évolution des champs lexicaux et sémantiques mobilisés dans les discours produits sur l'éducation artistique et culturelle, et par leur mise en regard avec les contextes tout à la fois sociaux et éducatifs (particulièrement sur le plan des politiques éducatives) constituant l'arrière-plan de leur production. La recherche repose sur le recensement, l'analyse et la mise en regard de deux corpus de textes (archives constituées de textes de lois et



---

## Entrées d'index

**Mots-clés :** éducation artistique et culturelle ; politiques éducatives ; démocratisation ; émancipation

**Aires géographiques :** France

**Périodes :** XIXe – XXIe siècles

---

## Texte intégral

# Introduction

- 1 En septembre 2018, Françoise Nyssen et Jean-Michel Blanquer, respectivement ministres de la Culture et de l'Éducation nationale, déclarent à l'occasion du lancement du plan « A l'école des arts et de la culture » : « Aujourd'hui, les pratiques artistiques des enfants sont très inégales en fonction de leur milieu social et de l'endroit où ils se situent sur le territoire. Développer les arts à l'école relève donc d'une exigence d'égalité républicaine »<sup>1</sup>.
- 2 Une telle affirmation, en particulier son inscription dans le registre du contemporain (« aujourd'hui »), a de quoi surprendre l'observateur attentif à l'histoire des politiques d'éducation artistique en France. Elle pourrait en effet laisser entendre deux choses : d'une part, que le constat des inégalités sociales et territoriales d'accès aux pratiques artistiques est nouveau – il est pourtant documenté par la statistique publique et la sociologie de la culture depuis les années 1960 ; d'autre part, que l'ambition politique de faire de l'école l'un des lieux et des instruments privilégiés de la « démocratisation culturelle » est elle aussi nouvelle. Or, même en ne s'intéressant qu'aux formes institutionnalisées de l'éducation artistique, les premières actions conjointes des ministères de la Culture et de l'Éducation, visant à introduire l'art et les artistes à l'école et à conduire les élèves vers les établissements culturels, remontent au début des années 1970 – soit plus de 10 ans avant le protocole d'accord de 1983 liant pour la première fois officiellement ces deux ministères.
- 3 L'objectif de cet article ne sera pas d'expliquer cet « oubli » de l'histoire, qui relève, de façon somme toute classique, d'un procédé de communication politique permettant aux producteurs de l'action publique de se présenter comme des (ré)novateurs (voire des pionniers). Mais il ne s'agira pas davantage de prétendre qu'aucune évolution n'aurait eu lieu en cinquante ans de politiques publiques dans le domaine de l'éducation artistique. Nous proposerons, au contraire, de montrer que si l'éducation artistique a toujours été associée à l'idée « démocratique » d'une diffusion des arts au plus grand nombre, cette continuité pourrait n'être que de surface. La thèse défendue est que l'objectif démocratique associé au développement de l'éducation artistique et culturelle a subi un ensemble de transformations au cours de son histoire<sup>2</sup>, qui traduisent plus largement des « projets de société »<sup>3</sup> différents voire opposés. Pour le montrer, ce texte propose de revenir sur les grandes étapes de la formalisation et de l'institutionnalisation de l'éducation artistique depuis la fin du XIXe siècle, en analysant les finalités attribuées à l'art et à la culture par ses principaux promoteurs<sup>4</sup>.

# L'art constitué en enjeu démocratique

4 Les politiques d'éducation artistique, comme l'ambition de la « démocratisation culturelle » à laquelle elles entendent contribuer, trouvent en partie leur origine non pas dans les discours et les pratiques de gouvernants mais plutôt dans la mobilisation d'intellectuels et d'artistes<sup>5</sup> au cours de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle notamment. Alors que le mouvement orphéonique visait déjà, à cette époque, à fournir une éducation musicale aux ouvriers et aux paysans<sup>6</sup>, l'idée selon laquelle les arts pourraient être mobilisés pour contribuer à l'éducation du peuple, adultes comme enfants, s'impose progressivement au sein de mouvements d'éducation populaire, comme la Ligue de l'enseignement<sup>7</sup> ainsi qu'à la marge du champ artistique, comme l'illustre le cas paradigmatique du Théâtre du Peuple de Bussang créé par l'écrivain et dramaturge Maurice Pottecher en 1895, valorisant la pratique amateur<sup>8</sup>. L'enjeu démocratique de l'éducation aux arts devient ainsi un leitmotiv pour certains intellectuels et militants, dans une perspective résolument politique : « donner la culture au peuple », équivaut, pour ces derniers, à lui donner les moyens de son émancipation, lui donner du pouvoir, lui procurer les moyens intellectuels d'une remise en cause de l'ordre social et politique. L'université populaire fondée en 1895 par George Deherme, *la Coopération des idées*<sup>9</sup>, rappelle ainsi que « que le peuple [doit être] admis à participer à ces biens qui constituent le patrimoine propre à l'humanité »<sup>10</sup>. C'est dans cet objectif qu'elle se dote d'un théâtre (le Théâtre de la Coopération des idées), censé jouer ce rôle « d'émancipation intellectuelle de la classe ouvrière »<sup>11</sup> par la pratique artistique<sup>12</sup>.

5 Le déclin des Universités populaires au début du XX<sup>e</sup> siècle s'accompagne d'une perte de vigueur d'une telle visée révolutionnaire de l'éducation artistique dans le champ de l'éducation populaire. Dans l'entre-deux-guerres, les associations créées pour œuvrer à la diffusion des arts et de la culture s'orientent davantage vers l'encadrement des loisirs populaires. Les objectifs sont toujours d'ordre éducatif, mais les activités proposées sont plus proches de ce que l'on appelle aujourd'hui l'animation péri- et post-scolaire que de visées politiques. C'est le cas notamment des associations réunies à partir de 1933 au sein de l'Union française des œuvres laïques d'éducation artistique (Ufolea), qui constitue l'une des « branches techniques spécialisées » de la Ligue de l'enseignement<sup>13</sup>.

6 Dès lors, tout au long de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, c'est au sein de l'éducation nouvelle, en France, que des militants pédagogiques redéfinissent la visée démocratique de l'enseignement scolaire. Des pionniers de ce mouvement, fondateurs ou membres de la société pédagogique éponyme, s'intéressent à la place des arts à l'école : Jean Baucomont, qui accorde une place centrale à la lecture et aux arts dans l'éducation de l'enfant<sup>14</sup> ; Roger Cousinet, dont l'expérimentation des méthodes actives le conduit à la création d'une revue mensuelle, *L'Oiseau bleu*, rédigée par ses élèves de primaire<sup>15</sup> ; ou encore Madeleine Guéritte, qui voit dans l'expression artistique l'occasion d'expériences novatrices favorisant l'épanouissement des enfants<sup>16</sup>.

## La formation culturelle de l'individu : l'école comme levier

7 Si le célèbre colloque d'Amiens, organisé en mars 1968 par l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS)<sup>17</sup>, est considéré comme une étape importante de l'institutionnalisation des politiques d'éducation artistique<sup>18</sup>, c'est en partie parce qu'il constitue un moment de convergence entre, sinon les acteurs, du moins les principes portés par ces mouvements d'éducation populaire et d'éducation nouvelle. L'une des cinq commissions du colloque s'intitule précisément : « La formation culturelle de l'individu – Rôle et place de l'éducation artistique ». Les promoteurs de l'« école nouvelle » y développent une conception élargie de l'éducation artistique dans le champ scolaire, ne se réduisant pas à la « formation des praticiens de l'art » mais favorisant « une imprégnation, un élargissement de l'expérience et de l'acquis sensible, une familiarisation par l'environnement à différents modes d'expression »<sup>19</sup> pour tous. Au centre de ce projet de formation culturelle se trouve le

développement des « expressions poétique, plastique, sonore, cinématographique, gestuelle, etc. »<sup>20</sup> à l'école. La perspective conserve bien aussi une dimension politique, celle de « contribuer à former [...] un être libre et désaliéné », mais son orientation est plus réformatrice, dans la lignée des origines mendésistes de l'AEERS<sup>21</sup>. La visée démocratique et émancipatrice de la formation culturelle des individus consiste à favoriser le développement harmonieux de la civilisation.

8 Prenant le contre-pied de l'idée malrucienne d'une séparation nette entre les administrations et les missions de l'Éducation nationale et des Affaires culturelles<sup>22</sup>, le colloque d'Amiens participe ainsi à la formalisation d'une certaine doctrine de l'éducation artistique, impliquant l'action conjointe des deux ministères. Celle-ci sera en partie réalisée quelques années plus tard, avec la création en 1971 d'une structure interministérielle, le Fonds d'intervention culturelle (FIC), soutenant l'intégration progressive de l'éducation artistique dans l'espace scolaire, en finançant des « projets » comme « Les Jeunes Français à la découverte de leurs musées » ou les opérations « Ateliers d'enfants dans les musées ». La mise en place en 1973 du « 10% pédagogique » par le ministre de l'Éducation nationale Joseph Fontanet<sup>23</sup>, invitant les établissements de l'enseignement secondaire à consacrer 10% de l'horaire annuel à des « activités originales en liaison avec l'enseignement » (dont la moitié à des activités artistiques et culturelles), renforce encore la place des arts à l'école. Cette collaboration entre les deux ministères est finalement officialisée en 1983, avec la signature du premier protocole d'accord pour le développement de l'éducation artistique<sup>24</sup>.

9 Selon les termes de ce protocole d'accord, l'éducation artistique vise à « permettre à chacun d'affiner sa sensibilité, de connaître et choisir les modes d'expression, de création qui lui conviennent, de participer à l'activité culturelle sous ses diverses formes »<sup>25</sup>. Les textes de cadrage montrent que le développement de l'éducation artistique est toujours légitimé par un objectif démocratique de formation culturelle tel qu'il pouvait être formulé par les contributeurs du colloque d'Amiens. Mais cette revendication se traduit dans les faits par la mise à l'avant-plan des dimensions pratiques et des finalités propres de l'art : il s'agit de « voir » (un spectacle, une exposition...) et surtout de « faire » (chanter, danser, peindre...). Le sens donné à la visée démocratique s'éloigne ici des ambitions révolutionnaires de la fin du XXe siècle. Elle se formule à présent à travers la question de l'accès aux pratiques et à l'expérience esthétique, pour elles-mêmes, marquant un premier déplacement du projet démocratique : en simplifiant un peu, l'idée d'un renversement de l'ordre politique et social cède sa place au projet d'une démocratie constituée d'hommes et de femmes éclairés. Le modèle de « l'insurgé », cher à Jules Vallès (celui d'un citoyen éclairé qui renverse l'ordre dominant) disparaît derrière la figure humaniste de « l'honnête homme », chère à Montaigne (celle de l'homme civilisé qui respecte les règles de la vie en société).

## La culture comme outil compensatoire

10 C'est un nouveau déplacement de l'enjeu démocratique de l'éducation aux arts qui survient alors à partir de la fin des années 1980, sous l'effet de son ajustement aux nouvelles missions assignées à l'école. Deux textes sont particulièrement structurants à cet égard. Le premier est une circulaire signée en 1988 par Roger Bambuck, secrétaire d'État en charge de la Jeunesse et des Sports au sein du ministère de l'Éducation nationale, et son ministre, Lionel Jospin, portant sur l'« aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles »<sup>26</sup>. Renouant avec les principes de la circulaire déjà signée par Alain Calmat, ministre de la Jeunesse et de sports, et Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, quelques années plus tôt<sup>27</sup>, ce texte vise à réintégrer les activités sportives et culturelles dans une conception élargie du temps scolaire<sup>28</sup>. Le second texte, d'une toute autre nature, est la loi d'orientation sur l'éducation promulguée en 1989 (dite loi « Jospin ») qui, en plaçant « l'élève au centre du système éducatif », marque l'institutionnalisation d'une conception de l'éducation

L'objectif démocratique des politiques d'éducation artistique et culturelle au prisme de l'histoire : une continuité de surface ? centrée sur l'individu<sup>29</sup>. L'éducation artistique, dans un tel contexte, est appelée à devenir un outil d'étayage éducatif, décliné en fonction des besoins et des situations des élèves.

11 En 1989, un deuxième protocole est conclu entre les ministères de la Culture, de l'Enseignement supérieur, de l'Éducation nationale et de Jeunesse et sport. Répondant à la circulaire Bambuck-Jospin, celui-ci prévoit notamment que les contrats de ville, créés par la loi du 10 juillet 1989 pour donner un cadre à la territorialisation de l'action publique, puissent être établis avec la participation du ministère de la culture lorsque ces derniers comportent une dimension artistique et culturelle, engageant un « partenariat » avec des acteurs des mondes de l'éducation, de la culture et de l'animation socioculturelle : Maisons des jeunes et de la culture, Centres d'action culturelle, musées, bibliothèques, centres de loisirs, etc. L'élargissement du temps et du cercle des « partenaires » de l'éducation artistique s'accompagne bien, dans les faits, du redéploiement de ses visées. Tout en devant toujours permettre l'accès aux œuvres et à la pratique artistique, elle doit également « accompagner l'insertion [sociale et professionnelle] des jeunes », « briser le processus d'exclusion [des] jeunes défavorisés » et même « contribuer à la prévention de la délinquance »<sup>30</sup>. Un troisième protocole, signé en 1993 dans une période de cohabitation, poursuit la même logique de diversification des objectifs de l'éducation artistique dans le but d'une compensation des inégalités éducatives en lui assignant une mission supplémentaire : celle de contribuer à la lutte contre l'échec scolaire, « en rendant l'espoir à ceux que l'institution aurait tendance à exclure »<sup>31</sup>.

12 Ainsi, si l'objectif démocratique de la diffusion des arts à l'école demeure, que les textes qui en marquent l'institutionnalisation mentionnent toujours le projet de construire la « conscience sociale » des élèves et la nécessité d'un « apprentissage de la citoyenneté »<sup>32</sup>, ce projet n'apparaît plus comme une priorité : l'éducation artistique doit à présent d'abord permettre l'accompagnement de l'élève vers la « réussite », indissociablement scolaire et sociale. L'art est ici déployé dans une perspective d'étayage, censé permettre en quelque sorte une régulation des écarts à la norme dont pourraient souffrir les élèves au cours de leur scolarité.

## Les fondations individuelles de la préservation des « valeurs de la République »

13 C'est dans ce contexte que l'éducation artistique est appelée, au début des années 2000, à occuper une place encore plus centrale dans les enseignements scolaires. La poursuite de cette nouvelle phase d'institutionnalisation de ce que l'on désigne désormais par le syntagme « éducation artistique et culturelle » (EAC), se produit dans une conjoncture marquée d'une part par deux réformes scolaires successives puis, d'autre part, par la série d'attentats menés sur le sol français à partir de 2015 et qui seront la toile de fond d'une redéfinition de ses enjeux. C'est sur cette quatrième phase de recomposition de l'objectif démocratique de l'éducation artistique que se conclura l'analyse. Les arts et la culture y sont progressivement mis au service d'une éducation visant l'établissement des fondations individuelles de la préservation des « valeurs de la République ».

14 L'étape inaugurale de cette transformation repose (sans s'y restreindre) sur l'ambition de généralisation de l'EAC du *Plan pour les arts et la culture à l'école* porté au début des années 2000 par les ministres Jack Lang, pour l'Éducation nationale, et Catherine Tasca, pour la Culture. Voilà comment est introduit le projet : « il ne faut plus considérer l'art comme le supplément d'âme du système éducatif, la matière à pratiquer après toutes les autres, et sacrifiée aux savoirs considérés comme plus "fondamentaux". Cette opposition, cette hiérarchisation doivent disparaître. ». Si l'ambition des ministres

de généraliser l'éducation artistique de l'école élémentaire jusqu'à l'université ne se traduit concrètement que par une augmentation relativement modeste des moyens alloués par l'État aux établissements scolaires, la mobilisation des collectivités territoriales, présentées dans le Plan comme les « partenaires privilégiés », permet une multiplication des projets artistiques et culturels proposés aux élèves<sup>33</sup>. Placés « au cœur du système éducatif », la culture et l'art sont désignés comme faisant « partie des acquisitions les plus fondamentales » et comme « un chemin d'accès privilégié aux savoirs et une motivation pour apprendre ». C'est ce rôle « fondamental » que les textes de cadrage suivants contribuent à retravailler.

- 15 La circulaire de 2005 fixant les « Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche et de la Culture et de la communication »<sup>34</sup>, participe en effet à requalifier le caractère fondamental de l'EAC, tel qu'établi précédemment par le plan Tasca-Lang. L'éducation artistique y est présentée comme permettant de contribuer à « l'acquisition des compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage ». Le décret de 2006 relatif au « socle commun de connaissances et de compétences » porté par Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale du gouvernement de François Fillon, s'inscrit dans cette perspective en mentionnant l'éducation artistique et culturelle parmi les savoirs et les pratiques pouvant nourrir l'une des « compétences clés » du socle : la « culture humaniste » des élèves. Si l'éducation artistique et culturelle est maintenue comme un élément fondamental pour la scolarité des élèves, elle l'est à l'aune de sa capacité à outiller des compétences plus génériques. L'extrait suivant résume clairement la perspective :

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projettent plus lucidement dans l'avenir. La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle »<sup>35</sup>.

- 16 La loi de 2013 dite de « refondation de l'école de la République » portée par Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale du gouvernement de Jean-Jacques Ayrault, présentée par certains commentateurs comme en rupture avec loi Fillon de 2005, prolonge pourtant partiellement. Tout en institutionnalisant les « parcours d'éducation artistique et culturelle » comme élément incontournable de la formation des élèves<sup>36</sup>, elle conforte en effet l'idée selon laquelle l'EAC – comme les autres parcours envisagés par la loi<sup>37</sup> – participe à la construction progressive des compétences individuelles<sup>38</sup> permettant de s'orienter et de se positionner dans un monde mouvant. Ces éléments préparent le retour des visées démocratiques de l'éducation artistique. Alors que la démocratisation culturelle demeure l'enjeu cardinal affiché par les responsables politiques en matière d'EAC, le domaine est explicitement appelé à contribuer à la formation d'élèves-futurs citoyens. Il est attendu que ces derniers soient capables d'« exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie », selon les termes employés dans la « feuille de route de l'éducation artistique et culturelle » présentée le 11 février 2015 par Fleur Pellerin et Najat Vallaud-Belkacem, respectivement ministres de la Culture et de l'Éducation nationale du gouvernement Manuel Valls. Au lendemain de l'attentat contre Charlie Hebdo du 7 janvier 2015, l'EAC est ainsi présentée comme l'un des vecteurs du développement de « l'esprit critique », considéré comme une compétence individuelle permettant de « prévenir les élèves de toute forme de manipulation et de radicalisation »<sup>39</sup>. Dans les années qui suivent, les nouveaux actes terroristes (attentats de l'Hyper Casher et du Bataclan, meurtre de l'enseignant Samuel

Paty, etc.), mais aussi la diffusion des *fake news* ou des théories complotistes, confortent cet usage politique de l'EAC comme rempart, au même titre que toute action éducative, contre les menaces qui pèsent sur la démocratie.

## Conclusion

- 17 Ce retour sur quelques grandes étapes de la formalisation et de l'institutionnalisation de l'éducation artistique met ainsi en évidence une évolution dans les manières de justifier son développement. Au fil de l'histoire, des intellectuels, artistes, militants, pédagogues, universitaires, hauts fonctionnaires et professionnels de la politique se sont trouvés en concurrence pour imposer des définitions des usages éducatifs de l'art. Le tour d'horizon, nécessairement non exhaustif, proposé ici permet d'identifier plusieurs périodes caractérisées par des conceptions successivement dominantes de l'éducation artistique et de ses objectifs qui, bien que revendiquant toujours une contribution à la démocratisation culturelle, articulent des approches différentes de la culture et des projets démocratiques distincts. A un pôle, se trouve la conception radicale initiée par les pionniers d'une éducation à et par l'art, issus notamment des Universités populaires (position largement dominée dans l'espace institutionnel contemporain mais dont l'héritage est toujours revendiqué par certains artistes et militants de l'action culturelle) ; l'art et la culture y sont pensés comme des instruments d'émancipation individuelle et collective, participant à la remise en cause de l'ordre social et politique (la représentation politique, le capitalisme, etc.). Au pôle opposé, correspondant à la conception actuellement dominante de l'éducation artistique dans les textes de cadrage politique nationaux, l'art et la culture sont toujours considérés comme des vecteurs d'émancipation mais sont également mis au service de la préservation de l'ordre moral et politique. Entre les deux, au plan chronologique (soit entre la fin des années 1970 et le début des années 2000), un troisième pôle présente une conception de l'éducation artistique à la fois moins politisée (au sens de visées relatives à la remise en cause ou à la préservation de l'ordre social) et ajustée au mythe de la « démocratisation culturelle » sur lequel avait été fondé le ministère des affaires culturelles, visant à réduire les inégalités d'accès aux pratiques culturelles, pour elles-mêmes, et permettre à chacun de développer un rapport à la culture diversifié.

---

## Bibliographie

Aebischer, Sylvie, « Mettre l'élève et le management au centre du système ». Sociologie d'un moment réformateur – le ministère Jospin (1988-1989), Lyon 2, Thèse pour le doctorat en science politique, 2010.

AEERS (dir.), *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, Actes du colloque national Amiens 1968, Dunod, 1969.

Besse, Laurent, Carole Christen, *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945 : Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2017.

Besse, Laurent, « L'Éducation populaire face à l'éducation nouvelle (1944-1952) », in Laurent Besse, Laurent Gutierrez et Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école - L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012, p. 23-37.

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

Marie-Christine Bordeaux, « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles », *Quaderni*, n° 92, 2017, p. 27-35.

Bordeaux, Marie-Christine, « L'EAC, ou la construction progressive d'un agenda politique en France pour les arts et la culture à l'école », in Éric Fourreau (dir.), *L'éducation artistique dans le monde*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2018, p. 259-269.

Boulaire, Cécile, « Des livres pour 'entraîner dans la voie de l'éducation nouvelle' : la collection 'Éducation' des éditions Flammarion (1928-1938) », *Les Études Sociales*, vol. 163, n° 1, 2016, p. 173-197.



Cahon, Julien, « Réformer les rythmes scolaires en France (1848-2017) », *Histoire de l'éducation*, n° 154, 2020, p. 209-256.

DOI : 10.4000/histoire-education.5790 

Chateigner, Frédéric « Le temps des Ufo » in Jean-Paul Martin, *La ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, PUR, 2016, p. 325-345.

DOI : 10.3406/polix.1993.1587

Chopin, Marie-Pierre, Jérémy Sinigaglia, « L'esprit critique comme visée. Métamorphoses d'une ambition pédagogique dans les domaines de l'éducation aux arts et aux médias », *Carrefours de l'éducation*, n°55, 2023.

Dorison, Catherine, « De l'organisation politique à l'action de terrain : problématiques de la recherche en éducation dans les colloques de l'AEERS », in Rebecca Roggers et Françoise Laot (dir.), *Les sciences de l'éducation : Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, PUR, 2015, p. 117-129.

Dubois, Vincent, « Les prémices de la « démocratisation culturelle ». Les intellectuels, l'art et le peuple au tournant du siècle », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 6-24, 1993, p. 36-56.

DOI : 10.3406/polix.1993.1587

Dubois, Vincent, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, coll. socio-histoires, 1999.

DOI : 10.3917/ving.083.0005

Grabowski, Camille, *L'Éducation artistique dans le système scolaire français de 1968 à 2000*, thèse, Institut d'études politiques de Paris, 2013.

Gumplowicz, Philippe, *Les travaux d'Orphée : Deux siècles de pratique musicale amateur en France (1820-2000) : Harmonies, chorales, fanfares*, Paris, Aubier Montaigne, 2001.

Gutierrez, Laurent, « L'Oiseau bleu : histoire d'une revue rédigée par des enfants pour des enfants (1922-1929) », *Le Télémaque*, vol. 32, n° 2, 2007, p. 111-124.

Gutierrez, Laurent, Antoine Savoye, « Sauver les jeunes générations de la faillite éducative : le combat de Madeleine Guéritte », in Rita Hofstetter et al. (éds), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXe siècle. Itinéraires et connexions*, Grenoble, PUG, 2018.

Leveratto, Jean-Marc, « Le Théâtre du Peuple de Bussang. Histoire et sociologie d'une innovation », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 83-3, 2004, p. 5-19.

DOI : 10.3917/ving.083.0005

Mercier, Lucien, *Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1989.

Vincent-Buffault, Anne, « Louis Lumet », in Geneviève Poujol et Madeleine Romer (dir.), *Dictionnaire biographique des militants : XIXe-XXe siècles. De l'éducation populaire à l'action culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 249-250.

## Notes

1 Conférence de presse du lundi 17 septembre 2018, Musée Rodin, Paris.

2 Voir notamment Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour? : Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2013 et Marie-Christine Bordeaux, « L'EAC, ou la construction progressive d'un agenda politique en France pour les arts et la culture à l'école », in Éric Fourreau (éd.), *L'éducation artistique dans le monde*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2018, p. 259-269.

3 En référence au titre du colloque dans lequel a été présenté une première version de ce texte : « Politiques éducatives et projets de société : discours et pratiques, 19e-21e siècles », juin 2021.

4 Cet article rend compte d'une partie des résultats d'une enquête portant sur la production des politiques de l'éducation artistique en France entre 1970 et 2020. Au croisement de la science politique et des sciences de l'éducation et de la formation, la recherche repose l'analyse d'un corpus d'archives composé de textes (lois, décrets, circulaires, dossiers de presse, discours...) émanant principalement du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la culture. La thèse portée dans cet article concerne l'évolution des visées démocratiques de l'éducation artistique mais croise d'autres problématiques, distinctes mais complémentaires à ces analyses, en particulier celle de la mise à l'avant-plan de l'esprit critique comme visée de l'éducation aux arts et à la culture, concernant également d'autres domaines comme celui de l'éducation aux médias : Marie-Pierre Chopin et Jérémy Sinigaglia « L'esprit critique comme visée. Métamorphoses d'une ambition pédagogique dans les domaines de l'éducation aux arts et aux médias », *Carrefours de l'éducation*, n°55, 2023.

5 Vincent Dubois, « Les prémices de la 'démocratisation culturelle'. Les intellectuels, l'art et le peuple au tournant du siècle », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, n° 6-24, 1993, p. 36-56.

6 Philippe Gumpłowicz, *Les travaux d'Orphée : Deux siècles de pratique musicale amateur en France (1820-2000) : Harmonies, chorales, fanfares*, Paris, Aubier Montaigne, 2001.

7 Laurent Besse et Carole Christen, *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945 : Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2017.

8 Jean-Marc Leveratto, « Le Théâtre du Peuple de Bussang. Histoire et sociologie d'une innovation », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 83-3, 2004, p. 5-19.

9 Lucien Mercier, *Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1989.

10 Préambule aux statuts de la Coopération des idées, 1895.

11 *Ibid.*

12 On pourrait citer encore, dans le même esprit, le cas du Théâtre civique, fondé par Louis Lumet, romancier et journaliste de sensibilité anarchiste, qui assimilait les pièces de théâtre à des « armes de combat ». Anne Vincent-Buffault, « Louis Lumet », in Geneviève Poujol et Madeleine Romer (éds.), *Dictionnaire biographique des militants : XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. De l'éducation populaire à l'action culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 249-250.

13 Frédéric Chateigner, « Le temps des Ufo », in Jean-Paul Martin (éd.), *La ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, PUR, 2016, p. 325-345.

14 Cécile Boulaire, « Des livres pour 'entraîner dans la voie de l'éducation nouvelle' : la collection 'Éducation' des éditions Flammarion (1928-1938) », *Les Études Sociales*, vol. 163, n° 1, 2016, p. 173-197.

15 Laurent Gutierrez, « L'Oiseau bleu : histoire d'une revue rédigée par des enfants pour des enfants (1922-1929) », *Le Télémaque*, vol. 32, n° 2, 2007, p. 111-124.

16 Laurent Gutierrez et Antoine Savoye, « Sauver les jeunes générations de la faillite éducative : le combat de Madeleine Guéritte », in Rita Hofstetter et al. (éds), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX<sup>e</sup> siècle. Itinéraires et connexions*, Grenoble, PUG, 2018.

17 AEERS. *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque national Amiens 1968*, Paris, Dunod, 1969.

18 Camille Grabowski, *L'Éducation artistique dans le système scolaire français de 1968 à 2000*, thèse, Institut d'études politiques de Paris, 2013.

19 *Ibid.*, p. 103.

20 *Ibid.*, p. 165.

21 La création de l'association en 1957, impulsée quelques années plus tôt par Pierre-Mendès France, « regroupe des scientifiques, des industriels, des hauts fonctionnaires, des hommes politiques, des journalistes, des syndicalistes ». Catherine Dorison, « De l'organisation politique à l'action de terrain : problématiques de la recherche en éducation dans les colloques de l'AEERS », in Rebecca Roggers et Françoise Laot (éds.), *Les sciences de l'éducation : Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, PUR, 2015, p. 117-129.

22 Vincent Dubois, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999.

23 Circulaire n° 73-162 du 27 mars 1973.

24 Protocole d'accord du 25 avril 1983.

25 Communication conjointe des ministres de l'Éducation nationale et de la Culture, 9 mars 1982.

26 Circulaire n° 88-183 du 2 août 1988.

27 Circulaire n° 84-481 du 13 décembre 1984.

28 Sur l'histoire des politiques de réforme des rythmes scolaires, voir Julien Cahon, « Réformer les rythmes scolaires en France (1848-2017) », *Histoire de l'éducation*, n° 154, 2020, p. 209-256.

29 Sylvie Aebischer, « *Mettre l'élève et le management au centre du système* ». *Sociologie d'un moment réformateur – le ministère Jospin (1988-1989)*, thèse, univ. Lyon 2, 2010.

30 Protocole d'accord du 23 février 1989.

31 Protocole d'accord du 17 novembre 1993.

32 « L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université », circulaire n° 98-153 du 22 juillet 1998.

33 Marie-Christine Bordeaux, « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles », *Quaderni*, n° 92, 2017, p. 27-35. 20 000 projets supplémentaires sont réalisés entre 2000 et 2002, notamment dans le cadre des « classes à PAC » (projet artistique et culturelle).

34 Circulaire n° 2005-014 du 3 janvier.

35 Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

36 Réhabilitant, en cela, un domaine jugé par les militants de l'EAC comme partiellement délaissé depuis la fin du plan Tasca-Lang.

37 Parmi ces derniers : « parcours de santé », « parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap », « parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel », « parcours de réussite »

38 Le parcours artistique et culturel de chaque élève est présenté comme « personnalisé ».

39 Sur ce point, on pourra se reporter à l'analyse citée précédemment (Marie-Pierre Chopin et Jérémy Sinigaglia, *op.cit.*, 2023).

---

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Marie-Pierre Chopin et Jérémy Sinigaglia, « L'objectif démocratique des politiques d'éducation artistique et culturelle au prisme de l'histoire : une continuité de surface ? », *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain* [En ligne], 29 | 2023, mis en ligne le 22 juin 2023, consulté le 15 juin 2024. URL :

<http://journals.openedition.org/mimmoc/11571> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mimmoc.11571>



---

## Auteurs

### Marie-Pierre Chopin

Université de Bordeaux, CeDS, UR 7440

Marie-Pierre Chopin est professeure des universités en sciences de l'éducation à l'université de Bordeaux. Ses recherches interrogent les pratiques de diffusion des savoirs et des connaissances, avec une approche anthropo-didactique attentive à la fois aux contextes et aux logiques pratiques des agents de l'éducation. Ses travaux récents portent en particulier sur les phénomènes d'éducation dans le champ artistique et culturel. Elle a notamment publié :

*Pédagogues de la danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Reims : Fabert, 2016 ; « Réfracter le temps pour éduquer dans le cadre partenarial », *Éducation permanente*, n°217-4, 2018 ; « La formation des artistes, un 'modèle' pour la formation des enseignants ? », *Recherche & formation*, n°86, 2017 (avec Lise Saladain) ; « Les corps engagés : une approche anthropologique des modes informels de la transmission du théâtre dans le cadre d'un partenariat enseignant-artiste en lycée ». *Revue p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, vol. 2, n°1, 2015 (avec Léa Vigneron).

### Jérémy Sinigaglia

Université de Strasbourg, SAGE, UMR 7363

Jérémy Sinigaglia est maître de conférences en science politique à l'université de Strasbourg. Ses recherches questionnent notamment les liens entre les transformations de l'action publique dans le domaine culturel et les évolutions des pratiques et des conceptions de métier au sein des professions artistiques. Parmi ses publications récentes : *Artistes plasticiens : de l'école au marché*, Presses de Science Po/DEPS, 2020 (avec Frédérique Patureau) ; « De la vie de bohème à l'organisation scientifique du travail : la diffusion des pratiques néo-managériales chez les musiciens », *Volume! La revue des musiques populaires*, 18/1, 2021 ; « La consécration qui ne vient pas. Réduction, ajustement et conversion des aspirations des artistes ordinaires du spectacle », *Biens symboliques-Symbolic Goods*, n°1, 2017.

---

## Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.