



HAL
open science

L'éducation artistique et culturelle, un “ mobile immuable ”

Marie-Christine Bordeaux

► **To cite this version:**

Marie-Christine Bordeaux. L'éducation artistique et culturelle, un “ mobile immuable ”. Rencontres internationales de l'éducation artistique et culturelle, Ville de Metz et CREM (Université de Lorraine), Jun 2023, Metz, France. hal-04580207

HAL Id: hal-04580207

<https://hal.science/hal-04580207v1>

Submitted on 19 May 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.

Public Domain

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.

Rencontres internationales de l'éducation artistique et culturelle

Ville de Metz, 1^{er} juin 2023

Intervention de Marie-Christine Bordeaux

L'éducation artistique et culturelle, un « mobile immuable »

La démarche initiée conjointement par la ville de Metz et par l'Université de Lorraine par le biais du Crem - Centre de recherche sur les médiations dans le cadre de ce double colloque, scientifique et professionnel, démontre qu'activité scientifique et mise en œuvre des politiques publiques peuvent dialoguer. Il est souvent demandé aux chercheurs, soit de participer en tant qu'experts à l'élaboration de décisions publiques, soit de venir évaluer ou soutenir l'évaluation des actions concrètes ou des stratégies mises en œuvre. Ces deux types de relation engendrent des ambiguïtés sur ce qui est attendu de la recherche, et je dirais que c'est plutôt dans le dialogue entre les modes de pensée et les outils d'analyse des uns et des autres que ce dialogue peut être réciproquement enrichissant. Or, l'éducation artistique et culturelle (EAC) est un des sujets sur lesquels les chercheurs sont de plus en plus fréquemment sollicités, car l'évolution importante des moyens accordés par l'État et les collectivités territoriales depuis l'institutionnalisation de l'EAC en 1983 suscite des besoins de validation de l'action des pouvoirs publics. Le même phénomène est observable dans d'autres systèmes politiques où l'EAC est financée par des fondations privées, comme aux États-Unis, avec cette différence que les fondations intègrent davantage en amont l'évaluation lorsqu'elles conçoivent et financent ce type de programmes éducatifs. Cependant, ce n'est pas la même chose d'évaluer – c'est-à-dire appliquer des grilles d'analyse prédéfinies par les objectifs énoncés en amont de la démarche d'évaluation – et produire de la connaissance sur la base de cadres analytiques plus larges et permettant des points de vue et des résultats d'une autre nature.

Aujourd'hui, l'EAC se développe en France sur la base d'un consensus politique autour du triptyque facilitation (de la rencontre) / initiation (aux pratiques) / accès et appropriation (d'une diversité de références culturelles). C'est une autre manière de dénommer le « trépied » bien connu « rencontres / pratiques / connaissances », mais aussi de modifier la perspective sur l'objet EAC. C'est une politique interministérielle, aujourd'hui largement partagée avec les collectivités territoriales et co-portée avec celles-ci. On revient pourtant de loin : Philippe Urfalino, dans un des chapitres de son ouvrage *L'Invention de la politique culturelle* (1996)¹, avait consacré un chapitre à cette question, intitulé « La culture contre l'éducation ». Il fallait entendre par là aussi bien l'Éducation nationale, l'Université que l'éducation populaire, vis-à-vis de qui la rupture fut rapidement consommée avec le nouveau ministère de la Culture créé par et pour André Malraux en 1959. Si on peut retrouver ailleurs des tensions entre les mondes culturels et éducatifs, c'est en France que ces tensions ont été les plus vives du fait de cette histoire particulière de notre politique culturelle. Il en subsiste des formes de dissensus, au-delà du consensus politique que manifeste par exemple la Charte de l'EAC conçue par le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle en 2016 et qui aujourd'hui est un repère reconnu et cité par la plupart des réseaux d'acteurs.

¹ Philippe Urfalino, *L'Invention de la politique culturelle* (1996), Paris La Documentation française / Comité d'histoire du ministère de la Culture.

Dans un premier temps, j'aborderai les paradigmes du développement de l'EAC sur le plan international, qui sont fondés sur la recherche de consensus entre les États membres de l'Unesco. Dans un second temps, je présenterai quelques dissensus, explicites et implicites, autour de l'EAC, ainsi que l'intérêt qu'il n'y a à les considérer. Enfin, j'aborderai l'EAC, non pas comme une forme immuable, mais comme une politique publique qui s'adapte à des paradigmes successifs.

L'EAC à l'échelle internationale

On constate une grande diversité d'approches et de conceptions de l'EAC dans le monde. En témoigne par exemple la liste de domaines culturels parfois très hétérogènes que relève Anne Bamford dans son ouvrage *The wow factor* (2006)², allant du plus classique (théâtre, musique) au plus singulier (coiffure, vannerie, etc.). En témoigne également la diversité des portages, par différents ministères ou par des acteurs privés, et des formes de coopération institutionnelle (Fourreau, 2028)³.

Au-delà de cette diversité de domaines, des éléments conceptuels et stratégiques communs ont été élaborés et partagés depuis une vingtaine d'années sous l'égide de l'Unesco. La Feuille de route de Lisbonne (2006) présente un triptyque assez proche de celui de la Charte du haut conseil : études des œuvres d'art / contact direct avec les œuvres / pratique d'activités artistiques. Les objectifs de Lisbonne sont le droit humain à l'éducation et à la participation, le développement des capacités des individus, l'amélioration de la qualité globale de l'éducation et la promotion de la diversité culturelle. L'agenda de Séoul (2011) reprend un certain nombre de ces thématiques, en apportant quelques inflexions formulées dans trois nouveaux objectifs : accessibilité et durabilité de l'EAC, qualité des activités et des programmes, réponses aux défis sociaux et culturels du monde contemporain. Cela dans une visée plus large d'encouragement à la capacité créatrice et innovatrice des sociétés, laissant partiellement de côté la visée humaniste de développement culturel qui caractérisait la Feuille de route de Lisbonne.

En 2023, l'Unesco propose un nouveau Cadre pour l'EAC, qui fera l'objet d'une conférence mondiale en 2024 aux Émirats Arabes Unis. Présentée comme un processus de révision pour renforcer un consensus mondial, la démarche repose sur une large consultation des États membres, de réseaux partenaires, de gouvernements locaux et d'ONG. Les trois objectifs énoncés sont le renforcement de l'EAC, le partage des bonnes pratiques, le développement de compétences et de connaissances nécessaires pour l'avenir. Les remontées des acteurs sollicités par la consultation font état de plusieurs constats, qui forment une liste pour le moment assez hétérogène. Ils constatent, dans un premier temps, l'importance grandissante de la thématique de la diversité culturelle et des pratiques pluridisciplinaires dans l'EAC. Il en est de même pour l'interculturalité, qui pourrait être renforcée par le développement de l'éducation au patrimoine. Le double appui de l'EAC sur l'éducation formelle et non formelle est également rappelé. Enfin, le nouveau Cadre affirme la nécessité d'agir contre la « fragmentation des apprentissages artistiques ».

² Anne Bamford (2006), *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*, Berlin : Waxmann Verlag

³ Éric Fourreau (dir.) (2018), *L'éducation artistique dans le monde. Récits et enjeux*, Toulouse : Éditions de l'Attribut.

Consensus et dissensus autour de l'EAC

Les dissensus sur l'EAC, auxquels j'ai fait précédemment mention, sont assez naturellement considérés par les acteurs volontaristes comme des obstacles à supprimer, des difficultés à dépasser. Pourtant, ils méritent d'être mis au jour et analysés, car ce sont des facteurs d'échec dans la mise en œuvre des actions et des dispositifs. Ils sont également le reflet de représentations et de tensions qui dépassent le champ de l'EAC mais n'en sont pas moins présents et à l'œuvre. Ils sont enfin à l'origine d'une méthodologie qui n'est pas spécifique à l'éducation artistique, mais qui la caractérise et permet d'articuler des objectifs, des modes d'action et des compétences de nature différente : le partenariat, que Jean-Gabriel Carasso a qualifiée de « démarche dialectique » (2005)⁴.

Tout d'abord, l'opposition historique et structurelle entre spécialistes (experts des domaines artistiques et culturels, experts des enseignements disciplinaires) et généralistes transversaux (professionnels de la médiation et de l'action culturelle, promoteurs des approches pédagogiques transversales). Alors qu'il est assez convenu et facile de relever les conflits entre acteurs de l'éducation et acteurs de la culture, il est intéressant de noter que le dissensus entre experts et généralistes ne se situe pas entre les mondes culturel et éducatif, mais au sein même de chaque monde. Cela peut expliquer des alliances parfois surprenantes, comme ce fut le cas lors de la création de l'enseignement non disciplinaire l'histoire des arts en 2018, qui fit l'objet d'une opposition et d'une critique quasi unanimes de la part des acteurs éducatifs et culturels.

On peut également citer une opposition souvent entendue, dans les mêmes champs et à propos de l'EAC, entre éducation formelle et éducation non formelle : elle correspond à une des généalogies historiques de l'EAC (l'éducation nouvelle, l'éducation populaire, les méthodes actives contre la pédagogie traditionnelle). Elle est artificiellement opposée à une éducation formelle présentée comme synonyme d'une pédagogie scolaire dépassée et contreproductive. On trouve des traces de ce dissensus dans certains écrits prenant pour cible la « forme scolaire », notion dont l'usage ne prend pas toujours en compte l'ensemble de la proposition théorique et analytique développée par Guy Vincent (1994)⁵. Après « la culture contre l'éducation » comme partie prenante de l'acte fondateur des politiques culturelles en 1959, nombre de déclarations et d'écrits, y compris certaines productions scientifiques, valorisent ce que l'on pourrait appeler « l'art contre l'école », prêtant à l'EAC le don ou le pouvoir de changer, voire subvertir l'école, en tant qu'institution et dans ses pratiques pédagogiques. Notons qu'il est plus rarement question de subvertir ou d'améliorer la culture ou l'art par le partenariat avec les établissements scolaires. Tout au plus trouve-t-on des propos d'artistes qui affirment que le travail avec les enseignants et la jeunesse leur permet d'enrichir leur démarche de création. C'est dans cette dissymétrie que réside le dissensus : non seulement l'EAC comblerait des manques dans les programmes scolaires, mais les méthodes et démarches de transmission propres au monde de l'art et de la culture seraient supposées supérieures à celles des institutions éducatives. Il paraît difficile de construire des démarches partenariales sur de tels présupposés.

Je citerais également un dissensus mis en avant par la recherche, plus que par les acteurs : l'idée que l'EAC est au service des intérêts de ses promoteurs et que ses modalités de mise en

⁴ Jean-Gabriel Carasso (2005), *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Toulouse : Ed. de l'Attribut.

⁵ Guy Vincent, dir. (1994) : *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

œuvre, notamment sous la pression de l'impératif de réussite artistique et d'impact social peuvent conduire à des démarches incompatibles avec ses objectifs déclarés. La demande d'évaluation elle aussi, d'autant plus forte que le dispositif est construit – ou considéré – comme remarquable ou emblématique, peut conduire à certaines impasses, au rebours d'une « réflexion critique sur la signification sociale de la surproduction d'enquêtes » (Deslyper, Eloy et Picaud, 2022)⁶. Elle peut aussi conduire, non pas à un débat partagé sur les méthodologies et objectifs de l'enquête, mais à une intrusion sur le plan scientifique, faisant de la recherche un outil acritique de vérification de questions limitées à l'actualité d'un dispositif ou mal posées.

Un dernier dissensus, qui est rarement vécu comme tel, mais qui m'interroge depuis longtemps, est la dissymétrie entre les champs dans lesquels sont – ou non – situés les objectifs de l'EAC. Pour le dire autrement, je suis frappée du fait que les paramètres des évaluations des effets de l'EAC sont majoritairement situés dans des champs non artistiques et non culturels : réussite scolaire globale, résultats dans certaines matières, impacts sur les trajectoires sociales, mieux-être, estime de soi, éducation civique, etc. Rares sont les objectifs et les effets attendus dans le champ de l'art, qui pourraient être par exemple : la formation du jugement de goût (une autre manière de parler de la formation des publics, actuels et futurs), le développement de démarches artistiques et culturels dans des milieux non-experts, art communautaire – au sens où ce terme est employé au Québec –, le développement de la pratique en amateur et des capacités de tous les acteurs potentiels de l'art et de la culture, etc. Je constate aussi que la qualité artistique et culturelle des productions est rarement précisée dans les modalités d'évaluation conjointes des actions : non pas que ce paramètre soit absent des esprits, mais il n'a pas de descripteurs. En somme, pour reprendre un binôme notionnel qui avait dominé le Symposium de 2007 sur l'évaluation des effets de l'EAC⁷, les objectifs et les paramètres de l'évaluation sont généralement extrinsèques au champ de l'art et de la culture et intrinsèques à d'autres champs, dont l'éducation et l'action sociale.

Pourquoi relever ces dissensus et ces écarts alors que l'heure est à la recherche de synergies et donc de consensus ? Je propose de considérer que la conscience des dissensus, effectifs ou potentiels, permet de les identifier en toute connaissance de cause et de les considérer dans le cadre d'un débat contradictoire avant la mise en place de dispositifs et d'actions. Les clichés et les croyances, positives ou négatives, ainsi que les impensés de l'EAC peuvent être des obstacles, aussi bien pour l'action que pour l'évaluation.

L'EAC, un mobile immuable ?

Je conclurai en abordant l'EAC comme une politique permettant de nommer des objectifs et des réalités différentes au fur et à mesure de son développement, ce qui a contribué à ce que j'appellerai sa durabilité. Comme nous l'avons vu plus haut, le cadre international des feuilles de route de l'Unesco attribue à l'EAC des valeurs et des objectifs différents (ou en partie

⁶ Deslyper, Rémi, Florence Eloy, et Myrtille Picaud (2022), « Cuisine (sociologique) et dépendances. Contraintes et marges de manœuvre dans le cadre de deux enquêtes commanditées », *Genèses*, vol. 127, no. 2, p. 129-144.

⁷ *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche, Centre Pompidou, 10, 11 et 12 janvier 2007 (2008)*, Paris : La Documentation française / Centre national d'art et de culture Georges Pompidou / Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche / Ministère de la culture et de la communication

différenciés) alors même que cette thématique est traitée en tant que telle de manière assez récente en son sein (moins de dix ans).

Si nous prenons le cas de la France, qui présente un développement historique ancien et riche en textes d'accompagnement et formes de dispositifs, nous constatons la même chose au fil des décennies. L'EAC est ainsi associée d'abord à un impératif de créativité et d'expérimentation au cours des années 60 et 70, puis à un impératif de qualité au cours des années 80, où elle s'institutionnalise. Dans les années 90 prédomine l'impératif de structuration territoriale, puis le plan Lang-Tasca pour les arts et la culture à l'École met en avant, à partir des années 2000, l'impératif de généralisation. À partir des années 2010, face à la fragilité de l'interministérialité, c'est l'impératif d'ancrage et de pérennisation qui est affirmé, comme en témoigne en 2013 l'intégration du parcours d'EAC dans la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, ainsi que la refonte du Haut conseil de l'EAC avec l'intégration des collectivités territoriales parmi ses membres. Il est encore trop tôt pour analyser l'impact du pass culture, notamment de sa part collective, sur les politiques d'EAC à partir des années 2020, ce travail reste à faire. Ces mutations successives s'incarnent dans la création continue de dispositifs nouveaux, en tant que formats d'action résultant d'un accord politique, et de l'intégration ou exclusion de dispositifs plus anciens. Ces dispositifs peuvent être très différents dans leurs modalités, leurs moyens et leurs échelles : ils respectent en principe les trois « piliers » de l'EAC, mais à y regarder de plus près, les différences peuvent être significatives dans l'équilibre entre les trois exigences des « piliers ». Pour ces raisons, il me semble l'EAC peut être décrite comme un « mobile immuable », selon les mots de Bruno Latour⁸ : il existe bien quelque chose à quoi les acteurs font, explicitement et implicitement, référence et qu'ils s'accordent à nommer « EAC », au-delà de la variabilité des dispositifs et des impératifs politiques qui leur sont associés. C'est cette permanence à la fois durable et instable, cette convergence évolutive d'intérêts et la redéfinition du sens de l'action qui ont assuré jusqu'à présent le développement de l'EAC. Elles n'en assurent cependant pas la pérennité, surtout dans un contexte de fragilité financière des collectivités territoriales. D'où l'intérêt de la conscience des dissensus si les acteurs institutionnels souhaitent continuer à produire des accords.

⁸ Bruno Latour (1987), « Les "vues" de l'esprit. Une introduction à l'anthropologie des sciences et des techniques », *Réseaux*, volume 5, n°27, p. 79-96.