

Lyon ENS IFE 3 décembre 2015

*“Sur la base de l’état des lieux de la recherche, quelles orientations donner en priorité, aujourd’hui, à la recherche sur l’éducation artistique ? Quels sont les questionnements des acteurs (chercheurs, formateurs, praticiens) et quelles peuvent être leurs articulations ?”.*

L’état des lieux :

L’art fait-il grandir l’enfant ?

Le livre publié sous l’égide de l’OCDE : L’art pour l’art. L’impact de l’éducation artistique, de Ellen Winner

pour l’essentiel :

les travaux reposent sur la distinction entre effets intrinsèques et effets extrinsèques de l’éducation artistique. Quelques recherches dans le champ des neuro-sciences, avec cette conclusion de Michael Gazzaniga dans l’ouvrage édité aux États-Unis par la Dana Foundation : l’affirmation selon laquelle les travaux dans le champ des neuro-sciences permettent d’affirmer que l’éducation artistique peut améliorer certaines performances cognitives a une validité équivalente à celle de l’affirmation selon laquelle le tabac est cancérigène.

Mon propos n’est pas celui d’un chercheur mais celui d’un observateur des politiques publiques conduites en matière d’éducation artistique et culturelle, légitime à interroger les recherches qui ont été conduites jusqu’alors et les implicites sur lesquels ces recherches reposent, légitime aussi à proposer quelques pistes pour de nouvelles recherches. Ici classées en onze grands chantiers.

**Une première série de chantiers visant à interroger la notion d’éducation artistique et culturelle. Avant d’observer les effets, interroger la construction de l’eac comme variable indépendante.**

Première piste de recherche : La restitution des travaux de recherche repose sur un implicite. La notion d’éducation artistique et culturelle serait suffisamment homogène pour justifier qu’on s’interroge sur les effets qu’elle produit sur les enfants. Cet implicite est-il fondé ou doit-on parler d’éducation musicale, d’éducation aux arts visuels, au théâtre, à la danse, etc. ?

Les effets supposés de l’éducation artistique et culturelle doivent-ils être rapportés à l’éducation artistique et culturelle en général ou de façon différenciée à l’éducation musicale, aux arts visuels, au théâtre, etc. ? Peut-on construire une approche globale de la recherche en matière d’évaluation dans le champ de l’éducation artistique et culturelle, ou ne peut-il y avoir que des approches particulières à chacun des domaines artistiques et culturels, chacune d’entre elles étant elle-même fortement contextualisée, c’est-à-dire dépendante de la façon dont le paysage artistique et culturel est structuré ?

Deuxième chantier : Les recherches conduites en matière d'évaluation de l'impact de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants visent le plus souvent à mettre en évidence les effets d'un dispositif particulier, mais interrogent rarement les conditions pour qu'une action d'éducation artistique et culturelle produise des effets positifs ou plutôt génère les compétences que l'on souhaite voir acquises par les enfants.

À l'heure où la réduction des budgets pourrait conduire à céder à la tentation de sacrifier les actions de qualité mais qui ne concernent qu'un petit nombre d'enfants et d'adolescents au profit d'actions de sensibilisation menées sur une large échelle, il est indispensable de préciser ce qu'on doit pouvoir attendre d'un projet d'éducation artistique et culturelle. Entre ces deux extrêmes que sont d'une part, une sortie scolaire au musée, au théâtre ou au cinéma et d'autre part, un ensemble d'actions inscrites dans la durée, intégrant la rencontre régulière avec des œuvres, l'initiation à des pratiques artistiques dans le cadre d'ateliers se déroulant tout au cours de l'année scolaire et encadrés par des artistes, la découverte des patrimoines et un enseignement pluridisciplinaire de l'histoire des arts, l'échelle des possibles est très large. Où doit-on placer le curseur ?

Le document publié aux États-Unis sous l'égide du « comité présidentiel pour les arts et les humanités » est consacré à l'évaluation réalisée par Boom Allen Hamilton du programme *Turnaround arts initiative* en avril 2012 à l'issue de sa première année de mise en œuvre. Il s'intéresse en particulier aux conditions à respecter pour que les projets d'éducation artistique produisent le maximum d'effets positifs sur les élèves. Huit axes principaux (*pillars*) sont dégagés : l'implication du chef d'établissement, l'intégration dans les équipes pédagogiques de « spécialistes des arts », la mobilisation des enseignants non spécialistes et l'introduction d'une dimension artistique dans tous les enseignements, la mise en œuvre de collaborations régulières des enseignants artistes et des structures artistiques locales avec les équipes pédagogiques, l'implication des autorités locales, des parents et de la « communauté », un pilotage partagé et la définition d'une stratégie globale intégrant un volet évaluation, une stratégie de communication, et l'articulation de l'éducation artistique avec le projet éducatif global de l'établissement, la mise en place d'un programme de formation des enseignants, et enfin un environnement scolaire favorable à l'éducation artistique qui valorise les productions des élèves et met à leur disposition des espaces dédiés aux pratiques artistiques.

La recherche devrait s'atteler à prolonger ces observations et à établir une typologie des dispositifs les plus efficaces et efficients.

Troisième chantier : Peut-on parler d'éducation artistique et culturelle indépendamment des valeurs ou des finalités auxquelles elle se réfère ?

Dans le champ de l'éducation, la recherche d'un consensus sur les critères permettant d'évaluer l'efficacité d'une action, d'une méthode ou d'un dispositif pédagogique est particulièrement vaine. On ne peut définir de critères objectifs comme on peut déterminer les indices qui permettent d'attester que quelqu'un est en bonne santé. La détermination de ces critères est très largement dépendante des finalités censées orienter l'action. Les finalités assignées aux actions d'éducation artistique et culturelle peuvent s'avérer différentes et voire parfois antagonistes : transmission d'un héritage, apprentissage de la conformité à des modèles académiques, assignation à une communauté culturelle, développement de la « créativité », formation de l'esprit critique, éducation à la liberté, ouverture à la diversité culturelle, encouragement à la compétition individuelle ou à la coopération et à la solidarité entre pairs.

Il en est de même des compétences forgées par l'éducation artistique et culturelle. On ne peut parler d'éducation artistique et culturelle comme d'une variable indépendante au contenu défini de façon objective, et donc parler de ces compétences comme on peut parler de compétences linguistiques ou des compétences qu'on peut acquérir dans tel ou tel domaine scientifique. Il s'agit donc moins de s'interroger sur les apports et les compétences forgées par l'éducation artistique et culturelle, que de répondre à la question suivante : quel projet ou quel programme allons nous mettre en place pour forger les compétences que nous souhaitons voir acquises par les enfants et les jeunes (les adultes également) et quels sont les dispositifs de formation les mieux à même d'y répondre ?

Il y a donc nécessairement non pas un seul mais plusieurs référentiels de compétences et de formation, chacun différent selon les finalités assignées à l'éducation artistique et culturelle.

Un survol rapide des politiques mises en œuvre dans ce champ à travers le monde montre qu'elles prennent des contenus différents selon qu'elles mettent au premier plan la dimension artistique des projets (ainsi en France, il est coutumier de dire que les actions d'éducation artistique ont une vertu éducative parce qu'elles sont artistiques), le rôle de l'art comme vecteur de transformation sociale ou comme levier de la transformation de l'école, ou le rôle de l'éducation artistique et culturelle dans la lutte contre la destruction des identités culturelles par la mondialisation.

Les comparaisons internationales ont permis jusqu'à présent de mettre en évidence la place de l'éducation artistique et culturelle dans les curriculums. Elles n'ont pas porté sur les différentes

conceptions de l'éducation artistique selon les finalités auxquelles elles sont censées répondre.

Dans le champ des neurosciences.

Quatrième chantier : Les actions d'éducation artistique mettent en valeur les interactions entre pratique et rencontre avec les œuvres, entre production et perception. Elles reposent sur l'hypothèse (étayée par de nombreux témoignages empiriques) selon laquelle on ne regarde ou n'écoute pas des œuvres de la même façon selon qu'on est ou non engagé dans une pratique artistique, de la même façon qu'on ne pratique pas un art de la même façon selon qu'on fréquente ou non des œuvres. Ces observations peuvent-elles être étayées par l'observation des processus cérébraux à l'œuvre dans la pratique et la fréquentation des œuvres ? Puisqu'on sait, depuis la mise en évidence des neurones miroir, que l'observation passive et la pratique d'une activité ont pour effet d'activer les mêmes zones du cerveau, il pourrait également être intéressant d'étudier les effets de la pratique d'un art sur les processus cérébraux à l'œuvre dans l'observation ou l'écoute passive des œuvres et réciproquement.

Cinquième chantier : Les recherches pourraient également s'atteler à déterminer s'il existe une période du développement de l'enfant particulièrement sensible à l'acquisition des processus psychiques impliqués dans les pratiques artistiques comme dans les perceptions.

Sixième chantier : Les dispositifs « ateliers de la création » du Centre Pompidou et « Chaillot nomade au Louvre » permettent d'expérimenter de façon empirique l'apport des correspondances entre approches sensorielles différentes à l'expérience esthétique.

Les recherches – actions menées avec des handicapés sensoriels pourraient être particulièrement fécondes pour comprendre comment, en dépit d'un handicap sensoriel, l'appropriation des œuvres censées solliciter principalement un sens ou un autre reste possible. Elles pourraient être utiles pour mieux exploiter les approches multi-sensorielles chez tous.

Septième chantier : dans le champ des sciences de l'éducation.

L'enjeu majeur des politiques d'éducation artistique et culturelle est aujourd'hui présenté sous le vocable de « généralisation ».

On sait qu'il n'y aura jamais suffisamment d'artistes, qui plus est volontaires, pour que chaque

enseignant puisse bénéficier du concours d'un artiste. Sans remettre en cause la philosophie fondatrice du partenariat (l'apport de l'artiste est irréductible à ce que pourrait apporter l'enseignant quelle que soit la qualité de sa formation à l'éducation artistique), il devient indispensable de créer les conditions pour que les enseignants ayant déjà bénéficié du concours régulier d'un artiste dans le cadre d'un atelier ou d'une option, puissent, sinon prendre le relais de l'artiste, au moins le solliciter de façon moins systématique.

Il s'agit donc ici d'ouvrir un chantier de recherches visant à

– observer la façon dont la coopération régulière avec un artiste modifie ou non les compétences pédagogiques des enseignants. Cette modification peut-elle être assimilée à un transfert de compétences ?

– et à répondre à la question suivante : À quelles conditions l'enrichissement des compétences de l'enseignant acquis dans le cadre d'une coopération avec un artiste peut conduire ensuite l'enseignant à prendre partiellement le relais de l'artiste, pour permettre à d'autres enseignants de bénéficier à leur tour du concours d'un artiste ?

### **Une série de chantiers de recherche visant à interroger les démarches d'évaluation des politiques publiques dans le champ de l'éducation artistique et culturelle.**

Huitième chantier : analyser l'usage qui est fait des résultats des recherches en matière d'évaluation dans les discours énonçant les objectifs des politiques publiques.

Il existe certes des travaux d'évaluation des politiques publiques menées en matière d'éducation artistique et culturelle à l'échelon local. Cependant, l'invocation des résultats des évaluations des effets d'actions d'éducation artistique et culturelle sur des petits groupes tient lieu la plupart du temps d'évaluation des politiques publiques, en particulier au plan national.

La confusion souvent faite entre les observations d'actions expérimentales conduites sur de petits groupes d'enfants et l'évaluation des politiques publiques repose sur une conception implicite des politiques publiques, qu'il est indispensable d'interroger. L'objectif des politiques publiques serait de généraliser ce qui, expérimenté en un premier temps sur de petits effectifs, a fait la preuve de son efficacité, telle que l'attestent les recherches conduites sur de petits groupes d'enfants placés sous observation. Et pour passer de l'expérimentation à la généralisation, on est invité à prendre appui sur les résultats de ces recherches, un peu comme l'autorisation donnée à la commercialisation d'un médicament vient sanctionner les résultats positifs observés pendant la phase expérimentale. Quant au passage de la phase expérimentale à la généralisation, il en est rendu compte par un usage métaphorique répété dans les discours des décideurs, de concepts empruntés à d'autres champs

épistémiques. Les actions exemplaires sont censées faire « tache d'huile » (physique des fluides), ou se diffuser par capillarité ou par contagion (biologie), ou constituer les leviers (physique mécanique) permettant d'enclencher des dynamiques sur de larges échelles. J'ai émis l'hypothèse selon laquelle l'usage de ces métaphores fonctionnerait comme un obstacle épistémologique, au sens où Gaston Bachelard a défini ce concept, bloquant la réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une politique visant à concerner la totalité de la population.

Cette hypothèse mériterait d'être étayée par une analyse de l'usage qui est fait des « exemples » et des « métaphores » utilisées pour décrire leur valeur d'exemplarité dans la communication des ministres et de leurs administrations.

Neuvième chantier : Analyser les processus à l'œuvre dans la réception, d'une part des résultats de la recherche par les décideurs et d'autre part des directives adressées aux acteurs par les décideurs (lois, textes réglementaires).

- D'abord interroger la réception par les décideurs des travaux menés dans le champ de la recherche et de l'évaluation.

Les travaux de recherche conduits aux États-Unis dans les années 1990 et 2000 avaient pour objectif de construire un argumentaire en réponse à la diminution des crédits publics consacrés à l'éducation artistique. Cela n'a pas suffi à renverser la tendance. En dépit de la publication de ces argumentaires et de l'introduction formelle par la loi fédérale sur l'éducation, de l'éducation artistique parmi les dix matières constituant le tronc commun des programmes scolaires (core subjects), sa place dans les établissements scolaires aurait encore diminué depuis l'adoption en 2002 du programme No Child Left Behind Act. Ont en particulier été affectées les écoles américaines les plus pauvres, accroissant ainsi les inégalités entre les écoles. Ce constat est extrait d'un rapport publié en mai 2011 par le « comité présidentiel pour les arts et les humanités », présidé par Michelle Obama, sous le titre « Reinvesting in Arts Education, Winning America's Future Through Creative Schools », énième plaidoyer en faveur du rôle que l'éducation artistique doit pouvoir jouer dans la « transformation des écoles américaines, le développement de la créativité et la construction de la société de la connaissance et de l'innovation ».

Trois ans plus tard, la situation n'a guère évolué. Le même « comité présidentiel pour les arts et les humanités » publie en avril 2014 le bilan intermédiaire d'un programme expérimental intitulé *Turnaround arts initiative* mis en œuvre dans un contexte national où en dépit des preuves (*substantial body of evidence*) de l'impact positif, à court et long terme, de l'éducation aux arts chez

les élèves, en particulier les plus jeunes (*in the early grades*) et les plus défavorisés, la mise en œuvre de programmes d'éducation artistique à travers le pays reste inégalement répartie sur le territoire. Les programmes d'éducation artistique sont parmi les premiers à pâtir des coupes budgétaires et à être supprimés des tests standardisés d'évaluation des élèves (*standardized testing*), en particulier dans les communautés les plus défavorisées où se trouvent les élèves les plus pauvres (*low-income students*), alors même que parallèlement des ressources et une attention importantes sont concentrées sur les écoles qui ont les plus faibles performances.

En France, la situation n'est guère différente. Nous sommes soumis à l'injonction d'avoir à prouver les bienfaits de l'éducation artistique et culturelle, mais le gouffre entre les intentions affichées et la réalité des politiques mise en œuvre est toujours le même. Tout se passe comme si les recherches ne parvenaient qu'à conforter dans leurs convictions, les convaincus ceux qui attestent par des observations empiriques l'impact que peuvent avoir sur des enfants des rencontres avec des artistes et des œuvres.

Au-delà de la curiosité intellectuelle associée à cette recherche, l'enjeu est d'interroger les conditions pour que les décideurs s'emparent des résultats de la recherche.

- La recherche en matière d'évaluation des politiques publiques devrait également s'interroger sur l'usage qui est fait des textes censés définir les objectifs des politiques à mener dans ce domaine dans l'énoncé des politiques et sur la façon dont les acteurs se les approprient et les mettent en œuvre.

Force est de reconnaître que l'invocation de ces textes sert souvent d'obstacle à la réflexion sur les conditions de réception des politiques par les populations qu'elles ciblent.

Évaluer c'est aussi interroger la façon dont les institutions, relais potentiels de cette politique, s'en emparent ou non, la façon dont les acteurs se l'approprient.

Les enseignants, pas plus que les artistes et professionnels de la culture ne sont de simples exécutants des politiques définies nationalement ou localement.

Doivent pouvoir en particulier faire l'objet d'évaluations les niveaux d'implication des différents acteurs concernés par la mise en œuvre de ces objectifs.

1. le niveau d'implication des structures culturelles partenaires des établissements scolaires.

Ici le nombre d'heures d'intervention d'artistes et de professionnels de la culture multiplié par le nombre d'enfants doit pouvoir être institué comme l'indicateur le plus pertinent ;

2. le niveau d'implication des établissements scolaires dans l'élaboration des projets culturels d'établissement : les moyens en dotations horaires consacrés à l'élaboration et à la conduite des projets d'établissements (disponibilité des « référents culture », moyens dégagés pour la concertation, l'élaboration et la conduite de projets transversaux) doivent pouvoir être retenus comme indicateurs et compléter des enquêtes qualitatives sur des échantillons d'établissements scolaires destinés à rendre compte de l'effectivité des projets d'établissement ;

3. l'implication des collectivités territoriales dans le champ de l'éducation artistique.

Les dispositifs éprouvés en matière d'observation culturelle permettent de répondre aux besoins de remontée des informations nécessaires à la mise en œuvre de cette évaluation (cartographie, données statistiques et budgétaires).

### Dixième chantier : l'impact des politiques d'éducation artistique et culturelle sur la performance globale du système éducatif.

Cet impact doit pouvoir être évalué grâce à des comparaisons internationales, en particulier dans le cadre du dispositif PISA<sup>1</sup>.

Il s'agira alors de mettre en relation les phénomènes observés avec des variables indépendantes telles que :

---

<sup>1</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) est un programme international pour le suivi des acquis des élèves à l'âge de 15 ans, mis en place par la Direction de l'éducation de l'OCDE et les pays membres. Les premières évaluations ont eu lieu en 2000 (lecture), en 2003 (mathématiques), 2006 (sciences). Un nouveau cycle triennal a commencé en 2009 (2009 – 2012 – 2015).

La mesure des performances des systèmes éducatifs repose sur un nombre limité d'objectifs :

1. mesurer les performances des élèves, en lecture, mathématiques, sciences et dans les compétences transversales : maîtrise des TIC, facultés de communication, aptitudes à la résolution de problèmes. Mais il s'agit plus de mesurer ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école que de mesurer le niveau d'assimilation des matières spécifiques.
2. étudier la motivation des élèves à l'idée d'apprendre
3. étudier leur perception d'eux-mêmes
4. étudier leur stratégie d'apprentissage

et dans quelle mesure les performances des élèves varient selon le sexe, le niveau socio-économique et les caractéristiques du cadre scolaire.

Dès lors que l'on considère que l'éducation artistique et culturelle a un impact global sur le développement cognitif et social des élèves, sa prise en compte dans les enquêtes PISA donnerait plus de crédibilité à ces enquêtes. Elle contribuerait en outre à sortir l'éducation artistique et culturelle de la marginalité. Cette prise en compte se heurte cependant à des difficultés méthodologiques qui peuvent être surmontées dès lors que l'on distingue ce qui relève de la performance et peut être mesuré et ce qui relève des compétences qui peuvent faire l'objet d'évaluations.



- le volume horaire moyen des enseignements et activités artistiques dont bénéficient les élèves pendant leur scolarité ;
- l'existence ou non d'un partenariat entre enseignants et artistes ;
- le niveau de l'offre culturelle (nombre de bibliothèques, de musées, de centres d'art, de salles de spectacle, d'établissements d'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et des arts plastiques...) ;
- la prise en compte ou non des écrans comme premier support d'accès à la culture ;
- le pourcentage d'enfants et de jeunes d'une classe d'âge poursuivant une formation artistique en amateur, en dehors du temps scolaire.

L'étude comparative à l'échelle européenne et internationale pourrait également avoir pour objet l'analyse :

- des compétences définies par les textes cadres des politiques éducatives des différents États,
- de la contribution de l'éducation artistique et culturelle à l'acquisition de ces compétences, et des tensions éventuelles entre les compétences forgées par l'éducation artistique et culturelle et les compétences clés que les élèves doivent avoir acquises à la fin de la scolarité obligatoire,
- des effets supposés de l'acquisition de ces compétences sur les pratiques culturelles,
- et la mise en relation de ces compétences et de ces effets avec les caractéristiques des systèmes éducatifs et des politiques culturelles de chacun des pays concernés par l'étude.

Un tel chantier ne peut évidemment être mené qu'à l'issue d'une négociation internationale visant à intégrer l'éducation artistique dans le champ du dispositif PISA.

#### Onzième chantier : l'analyse de l'impact des politiques menées sur la demande sociale en matière d'éducation artistique et culturelle.

S'il est illusoire d'imaginer évaluer l'impact de politiques publiques en matière d'éducation artistique et culturelle sur le niveau de confiance des populations en leur avenir, ou encore sur le niveau de développement économique de la société, l'évolution de la demande sociale concernant la place de l'éducation artistique et culturelle dans la formation des enfants doit pouvoir être considérée comme un indicateur de la perception que les populations et en particulier les parents ont des bénéfices que les enfants et les jeunes tirent d'un renforcement de la place de l'éducation

artistique et culturelle dans leur formation. De même, l'évolution de la demande en matière d'activités de formations artistiques péri-scolaires, l'évolution de la place des pratiques artistiques amateurs dans le paysage culturel, et l'évolution des pratiques culturelles des populations doivent pouvoir être reliées aux politiques mises en œuvre en matière d'éducation artistique et culturelle. La place accordée par les élus locaux et nationaux à l'éducation artistique et culturelle dans les discours de présentation des politiques publiques de la culture constitue un indice du niveau de la demande sociale, en particulier chez les parents d'élèves et les jeunes eux-mêmes, confortant notamment les enquêtes menées auprès des lycéens ces vingt dernières années, depuis la première grande consultation nationale des jeunes en 1994 <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ainsi la dernière enquête menée auprès des lycéens, entre le 28 novembre 2013 et le 23 janvier 2014, sous l'égide du conseil national de la vie lycéenne témoigne en particulier d'une aspiration des jeunes à s'engager dans des démarches de projet et de bénéficier pour cela d'un assouplissement de la gestion du temps jugée très contraignante. Les domaines d'action jugés prioritaires concernent les sorties culturelles et les pratiques artistiques. Voir la synthèse, page 18. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Vie-lyceenne/43/3/synthese\\_nationale\\_110314\\_340433.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Vie-lyceenne/43/3/synthese_nationale_110314_340433.pdf)