

L'éducation artistique et culturelle dans les musées et monuments nationaux

Projet national de l'Education artistique et culturelle : pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture

Rapport de la mission confiée au musée du Louvre par la ministre de la Culture et de la Communication. Juillet 2013

Mission confiée à Henri Loyrette par la ministre de la Culture et de la Communication, et conduite par Catherine Guillou, directrice de la politique des publics et de l'éducation artistique au musée du Louvre, avec les contributions de Florence Eloy, Cyrille Gouyette, Anne Krebs, Gaëlle Lesaffre, Frédérique Leseur et Marieke Quillou.

Les auteurs du rapport remercient très chaleureusement les responsables d'établissements nationaux, les participants au groupe de travail ainsi que les représentants des établissements nationaux ayant répondu à l'enquête.

Le cadre de la mission : objectifs et méthodes	p. 4
Synthèse générale	p. 6
I - Diagnostic	
Quelle définition ?	p. 14
1. Les publics	p. 17
2. Les acteurs	p. 20
3. Les moyens	p. 27
4. La valorisation des actions	p. 32
5. L'évaluation des actions	p. 34
II – Recommandations de la mission	
1. Principes	p. 38
2. Actions transversales	p. 41
3. Gouvernance, organisation et moyens des établissements	p. 47
III – Annexes	
Revue internationale de littérature	p. 53
Bibliographie sélective	p. 73
Personnes auditionnées et membres du groupe de travail	p. 78

Rappel de la commande passée au musée du Louvre

La mission confiée au musée du Louvre par la ministre de la Culture et de la Communication, le 14 décembre 2012, portait sur les institutions patrimoniales, qu'elles soient établissements publics ou services à compétence nationale.

Elle visait, de façon précise :

- À définir comment les établissements nationaux peuvent **contribuer au projet national d'éducation artistique et culturel** ;
- À fonder cette contribution sur **l'expérience du musée du Louvre, en lien étroit avec les musées et monuments nationaux**, mais aussi, sur la base **de comparaisons internationales** ;
- À établir un diagnostic permettant **d'identifier les leviers les plus efficaces et les freins rencontrés** en matière de développement de l'éducation artistique et culturelle (conception de l'offre, modalités de médiation, organisation interne, nature des partenariats,...)
- À élaborer une **liste de propositions susceptibles d'être intégrées dans le projet national** et de **faire l'objet de développements dans le cahier des charges des institutions muséales** ;
- À contribuer d'une part, à la réflexion sur les moyens de **mieux intégrer l'éducation artistique et culturelle au principe même de la politique scientifique et culturelle des institutions patrimoniales**, en articulant notamment, projet scientifique, lien à la population, politique des collections et éducation artistique et culturelle ; et d'autre part, en **proposant une méthodologie** pour traiter cette question.

Objectifs et méthodologie de travail de la mission

Dans le cadre de la mission, la Direction de la Politique des Publics et de l'Éducation Artistique du musée du Louvre a mis en place un ensemble de dispositifs et de méthodes dans le but de recueillir les expériences, les points de vue, les attentes, ainsi que des propositions concrètes en matière de politique d'éducation artistique et culturelle. Les différentes catégories d'acteurs des établissements nationaux et des services à compétence nationale concernés par cette question ont été sollicités. Les éléments ainsi réunis ont participé à la formulation de recommandations pour la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle au sein des musées et monuments nationaux.

Plus précisément, la mission a associé :

- **L'exploitation des rapports les plus récents** (depuis 2007) émanant des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, portant sur l'éducation artistique et culturelle ;
- Des **entretiens** auprès de chefs d'établissements nationaux et services à compétence nationale, afin de recueillir leurs visions, leurs intentions et leurs souhaits en matière d'éducation artistique et culturelle ;
- Un **groupe de travail inter-établissements** réunissant, lors de trois séances d'une demi-journée, 36 responsables de l'éducation artistique et culturelle ou des services de publics au sein des établissements nationaux et services à compétence nationale. Le travail a été organisé autour de trois objectifs et registres de questions : décrire la situation de l'éducation artistique et culturelle au sein de leurs établissements ; imaginer les contours d'une éducation artistique et culturelle plus efficace et mieux valorisée ; proposer des recommandations et des actions concrètes ;
- Un **questionnaire** destiné aux responsables de l'éducation artistique et culturelle ou aux responsables des publics au sein des établissements n'ayant pas participé au groupe de travail, principalement pour des raisons d'éloignement géographique. Cinq établissements nationaux y ont répondu, sur vingt-huit établissements consultés ;
- Un **échange** avec la directrice de l'INHA (Institut National d'Histoire de l'Art) ;
- Une **rencontre** avec le directeur-général et le directeur des études de l'Institut National du Patrimoine dans l'objectif de mieux prendre en compte la question de l'éducation artistique et culturelle dans la formation des conservateurs. Cette rencontre a notamment permis d'envisager l'organisation d'une **journée d'étude** à la rentrée 2013. Les actes issus de cette future journée viendront compléter le présent rapport ;
- Une **revue de la littérature internationale** portant sur les principes, les politiques publiques et les impacts de l'éducation artistique et culturelle dans différents pays.

Avant-propos

Le présent rapport a pour objectif d'apporter une contribution particulière au projet national de l'éducation artistique et culturelle, *Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture*, dans le domaine spécifique du patrimoine muséal. Le champ de l'investigation a donc porté uniquement sur les établissements nationaux et services à compétence nationale, et la problématique centrale de ce travail a été **d'identifier la place que l'éducation artistique et culturelle prend actuellement dans la politique d'établissement et l'organisation de ces institutions, ainsi que les conditions de son amélioration et de son développement.**

- Centré prioritairement sur les aspects de gouvernance et de méthodologie, le rapport présente tout d'abord un **diagnostic** sous l'angle des publics concernés, des acteurs, des moyens, de la valorisation des actions et de leur évaluation, et s'attache ensuite à formuler une série de **recommandations** que nous avons voulues les plus concrètes et opérationnelles possibles.
- Bien entendu, cette réflexion s'appuie, non seulement sur **des travaux et des comparaisons de modèles étrangers**, mais aussi sur les plus récents **rapports** qui ont été remis sur cette question, en particulier celui confié à Madame Marie Desplechin (janvier 2013) et à Monsieur Eric Gross (décembre 2007) qui ont, chacun dans leur domaine, creusé d'importants sillons et vis-à-vis desquels nous avons tenté d'éviter les redites, recherchant au contraire une complémentarité.
- Pour engager ce travail nous avons tout naturellement eu besoin de vérifier que la **définition** même de l'éducation artistique et culturelle ne posait aucune ambiguïté. Or, très vite, s'il est apparu, chez les personnes consultées – à l'instar de ce qui est constaté à l'étranger – un relatif consensus au niveau de l'« esprit » de l'éducation artistique et culturelle, c'est sur la **vastitude des finalités**, sur la **détermination des objectifs spécifiques** de l'éducation artistique et culturelle, sur les **modalités d'action** et sur la **caractérisation des publics-cibles** que nous avons rencontré le plus de variété ou de divergences.

I - Le diagnostic

La mission fait apparaître un certain nombre de grands constats qui, quel que soit le niveau des personnes consultées, traversent de manière récurrente les débats et les propositions. Ces constats relèvent de trois champs centraux et complémentaires : **l'état des lieux de l'éducation artistique et culturelle dans les établissements nationaux** ; les **relations avec le monde scolaire** ; les **évolutions ayant affecté les politiques de publics dans les institutions culturelles**. Il est donc important de retenir que le diagnostic décrit dans le présent rapport et les recommandations qui en émanent reposent sur **une conception partagée** de ce qui peut et doit être une éducation artistique et culturelle portée par le ministère de la Culture et de la Communication, et ce qui en fait sa spécificité.

1. État des lieux de l'éducation artistique et culturelle dans les établissements nationaux et services à compétence nationale

- L'éducation artistique et culturelle est un enjeu considéré comme très important, en dépit d'une certaine lassitude à l'égard de **la succession de rapports et de plans** qui ont pu être initiés dans ce domaine depuis plusieurs décennies ;
- Les acteurs partagent une déception quant aux difficultés à traduire ces ambitions dans les faits concrets, voire, expriment le sentiment d'une **nette dégradation** qui renvoie l'éducation artistique et culturelle à **la part congrue des allocations de moyens**. Cet écart entre les affichages politiques et les moyens peut d'ailleurs être souligné avec beaucoup de véhémence ;
- Des **disparités importantes** sont mises en évidence, **selon la taille et les moyens des établissements nationaux**. Ces disparités d'engagement et de prise en compte de l'éducation artistique et culturelle peuvent parfois recouper la localisation géographique des établissements. L'éducation artistique et culturelle peut ainsi ne trouver **aucune place** dans certains établissements du fait de l'absence de moyens, de personnels dédiés, d'espaces disponibles, voire, d'expériences ou de compétences propres à la conduite des actions ;
- Des disparités notables sont aussi constatées en terme de publics et d'attraction des différents établissements nationaux : **les grands musées parisiens ne peuvent répondre à l'importance de la demande, tandis que certains établissements manquent de demande** ;
- Quel que soit le contexte, les acteurs partagent, malgré tout, le sentiment que l'éducation artistique et culturelle représente bien **une mission centrale des établissements patrimoniaux** ;
- Ils ont aussi la conviction qu'en matière d'éducation artistique et culturelle, il est indispensable **de se situer dans le « temps long » de l'action publique**, ce qui s'avère généralement peu compatible avec les logiques de performance et de chiffres auxquelles sont aujourd'hui soumis les établissements ;

- **L'absence quasi générale de données et de dispositifs d'études et d'évaluation** conduit, d'une part, à une **connaissance imparfaite et très limitée** des publics de l'éducation artistique et culturelle et des bénéfices associés à ces actions, et d'autre part, à une **routinisation des actions**, notamment en direction des publics scolaires. De ce point de vue, les actions les plus classiques en faveur des enseignants et des scolaires (en particulier, la visite en groupe) n'ont jamais été réinterrogées **ni en terme d'efficience, ni en termes d'effets immédiats ou durables sur les bénéficiaires finaux** ;
- Un regret, quasi unanime, est exprimé par les acteurs : que le cadre de la mission ait uniquement pris en considération le champ patrimonial, alors même que **l'interdisciplinarité et le croisement des disciplines artistiques et culturelles** sont jugés indispensables pour enrichir l'offre mais aussi, pour respecter ce à quoi encourage naturellement le programme d'histoire des arts.
- Dans ce paysage, les **musées de sciences et de techniques** constituent un cas particulier : ils peinent à trouver une filiation véritablement tangible avec la dimension « artistique » de l'éducation artistique et culturelle.

2. Les relations avec le monde scolaire

- les **partenariats avec le monde scolaire sont jugés indispensables** (travail en commun autour des programmes, interconnaissance entre professionnels, conception d'outils dédiés,...). La vision qu'ont les acteurs culturels de leur partenaire prioritaire est celle d'une **organisation bureaucratique, opaque et pesante**, au sein de laquelle il est cependant possible de rencontrer **des individus particulièrement motivés et enthousiastes** pour le développement et la conduite des projets ;
- Entre monde scolaire et monde de la culture, il existe **une véritable tension entre les objectifs assignés par chacun**, en particulier entre des objectifs jugés « fonctionnels » souhaités par l'Education nationale (« *ils doivent couvrir le programme scolaire* ») et ceux portés par les institutions culturelles (« *développer une curiosité pour la culture* »). L'injonction paraît contradictoire entre la **finalité programmatique** (« *coller aux programmes scolaires, sinon les enseignants ne sont pas intéressés* ») et les finalités beaucoup plus larges associées à l'éducation artistique et culturelle par les acteurs culturels : « *notre rôle est de défendre une vision humaniste du monde* ».
- En découle, pour les acteurs culturels, une **dualité** entre la volonté de s'affranchir des formes académiques de l'éducation, de la lourdeur et de la bureaucratie qui caractérisent souvent le monde de l'Éducation nationale, et la nécessité de s'y raccrocher en fonction des publics visés et des offres produites, parce que cela fournit, malgré tout, **un cadre de référence et un point de rencontre** avec les partenaires du monde scolaire. La question de la légitimité d'une « éducation » conçue par les acteurs culturels est latente, tant et si bien que l'on observe en permanence, dans les discours des acteurs, **une tension entre les objectifs d'« éducation » et ceux de « médiation »**. Ce balancement introduit inévitablement **du flou** en terme de politique des publics et de politique d'éducation artistique et culturelle.

3. Les évolutions des politiques de publics

Les évolutions qui ont affecté, durant les vingt dernières années, les politiques de publics mais aussi, les métiers et les pratiques des professionnels de la culture ont conduit à **une quadruple transformation, qu'il faut aujourd'hui prendre en compte en matière de politique d'éducation artistique et culturelle** :

- **Un élargissement des catégories de publics de l'éducation artistique et culturelle.** Le travail conduit à l'origine essentiellement en faveur des scolaires et des enseignants, s'est progressivement ouvert à de très nombreuses catégories : enfants dans les cadres péri et extra-scolaires, adolescents, familles, adultes d'un point de vue général, et publics dits « du champ social » ;
- **Un élargissement du champ des partenaires de l'action d'éducation artistique et culturelle** : écoles, associations, collectivités territoriales, universités, lycées techniques et professionnels, entreprises, mais aussi, compagnies de théâtre, de danse, conservatoires de musique, constituent aujourd'hui un ensemble large et composite de partenaires effectifs ou potentiels ;
- **Un élargissement des « temps » de l'éducation artistique et culturelle** : les projets doivent se déployer dans le temps scolaire et hors du temps scolaire, et plus largement encore à l'avenir, en lien avec les possibilités offertes par les nouveaux rythmes scolaires, qui sont perçus comme une opportunité nouvelle pour les musées et monuments nationaux ;
- **Un élargissement des territoires et une montée en puissance de l'externalisation des actions** : ouverture sur les territoires, développement des actions hors les murs, mais aussi, externalisation à travers les offres éducatives « virtuelles » ou « à distance », ont considérablement accru les champs d'action.

Ces transformations rendent beaucoup moins clairs les frontières et les périmètres des projets, ainsi que la finalité même de l'éducation artistique et culturelle, **qui oscille en permanence entre « éducation » et « médiation », entre « pédagogie » et « plaisir », entre « éducation artistique » et « politique de publics »**. Elles impliquent autant le déploiement d'actions **hors les murs** que la mise en œuvre d'actions de **venue au musée** ainsi qu'une prise en compte des **pratiques « virtuelles »** conjointement à celle des **pratiques « réelles »**.

La réflexion conduite dans le cadre de la mission a permis de mettre en évidence cinq grands champs qui structurent le présent rapport : **les publics, les acteurs, les moyens, la valorisation des actions et l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle**. Parmi les constats les plus marquants, on soulignera :

- Pour les établissements nationaux, les publics de l'éducation artistique et culturelle sont bien **les jeunes, mais dans une acception aujourd'hui très large**. Les actions en matière d'éducation artistique et culturelle s'étendent également **bien au-delà de la sphère de la jeunesse** (familles, relais, et adultes, d'un point de vue général). Contrairement aux idées reçues, la situation de la **visite scolaire** (l'approche la plus ancienne de l'action l'éducation artistique et culturelle) est **extrêmement variable d'un établissement national à l'autre**.
- **Les acteurs et les partenaires sont aujourd'hui multiples** mais parmi eux, deux sont particulièrement structurants : **l'Éducation nationale** dont le caractère incontournable n'est pas sans engendrer des rapports parfois ambigus, et les **collectivités territoriales**, ressenties comme très proactives et plus proches d'une culture du projet et du résultat, ce qui peut cependant entraîner quelques déséquilibres dans le positionnement des acteurs par rapport à l'offre et à la demande ;
- Les **moyens** sont **unaniment considérés insuffisants** et par conséquent en fort décalage avec les discours et les injonctions ;
- La **valorisation des actions est jugée insuffisante** au sein des institutions culturelles, et **un fort besoin de mutualisation et de partage** est exprimé par les acteurs culturels. L'éducation artistique et culturelle doit figurer plus systématiquement **à l'ordre du jour des grandes instances décisionnelles** des établissements ;
- Une **absence quasi complète d'étude et d'évaluation** est à souligner, qui empêche, entre autre, **d'ancrer l'éducation artistique et culturelle dans la culture professionnelle et managériale des établissements**.

II - Les recommandations de la mission

Partant de ces constats, trois grandes familles de recommandations se dégagent, qui relèvent :

- de la **clarification des principes, des finalités et des périmètres** de l'éducation artistique et culturelle ;
- **d'actions transversales incluant une mutualisation d'activités** conduites par les musées et monuments nationaux ;
- enfin, de la **gouvernance et de l'organisation** au sein même des établissements.

Parmi ces préconisations, cinq d'entre elles, au moins, sont à considérer comme primordiales.

- La nécessité d'ancrer la politique d'éducation artistique et culturelle dans **une définition partagée mais aussi, d'élaborer des principes et des périmètres d'actions**, qui devront être établis par l'ensemble des institutions concernées ;
- La création d'un **Comité de pilotage de l'éducation artistique et culturelle des établissements nationaux et services à compétence nationale**, dont les missions s'articulent étroitement avec le *Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle* ainsi qu'avec les *Comités territoriaux régionaux* ;
- La **sanctuarisation de moyens financiers, matériels et humains**, parmi lesquels la question de la **formation** des acteurs et des partenaires doit prendre une place absolument centrale ;
- Une obligation faite aux **conseils d'administration et aux autres instances de gouvernance ou de rassemblement des établissements**, de débattre et de rendre compte des actions en matière d'éducation artistique et culturelle ;
- L'introduction systématique d'un **volet dédié à l'éducation artistique et culturelle dans les projets scientifiques et culturels** des établissements, présenté et défendu devant les responsables d'établissements, leurs principaux collaborateurs et, dans certaines circonstances, devant les représentants des tutelles (par exemple, dans le cadre des jurys de recrutement).

III – Les expériences internationales

- Dans la majorité des pays occidentaux, on a pu observer un **quasi consensus politique et institutionnel** sur l'importance de l'éducation artistique et culturelle. Corrélativement, **l'absence de moyens** dédiés à sa mise en œuvre a toujours été **unanimentement dénoncée par les professionnels de la culture et par le monde scolaire**. Dans la majorité des situations nationales, l'injonction d'éducation artistique et culturelle peut ainsi être analysée comme un « geste », rarement comme un « acte » ;
- En France, et dans la plupart des pays latins, **l'évaluation est quasiment absente** de la sphère culturelle, pour des raisons qui tiennent encore à **une réticence doctrinale face à l'introduction de ces démarches** dans le champ des arts et de la culture ;
- A l'inverse, dans les pays anglo-américains et du nord de l'Europe, l'évaluation est plus fréquemment mise en œuvre, en lien avec la **nécessité de justifier des actions conduites et de rechercher des financements privés ou publics** permettant la poursuite – ou la survie – des programmes ;
- En lien étroit avec les constats issus de la mission confiée au musée du Louvre, les études internationales mettent généralement en évidence **plusieurs limites récurrentes des actions conduites** : si les définitions de l'éducation artistique et culturelle font globalement consensus, ses objectifs et ses modalités de mise en œuvre sont **trop vastes et trop imprécis**, d'autant qu'on a assisté, en France et partout dans le monde, à un **élargissement du sens et des finalités de l'éducation artistique et culturelle**. En particulier, les objectifs et bénéfices attendus sont **insuffisamment décrits et explicités**. De plus, **ils divergent généralement entre les acteurs culturels, les acteurs du monde scolaire et leurs autres partenaires**. Il en découle une **centration sur les procédures** (mode projet ; partenariats) au détriment des **contenus et bénéfices attendus**. Une autre limite importante est soulignée par les études : la prééminence des **actions ponctuelles**, dont la portée réelle est fragile, peu étayée et peu généralisable. A l'inverse, les actions visant à la seule généralisation, en particulier la **sortie scolaire**, ne semblent pas porter leurs fruits, en raison du caractère trop éphémère de la pratique.
- Les études soulignent aussi plusieurs **facteurs de succès et conditions de réussite** des programmes d'éducation artistique et culturelle : si elles démontrent le **poids des déterminants socio-économiques et le rôle du milieu familial** dans les **inégalités** d'appréciation des activités, de participation à celles-ci, et d'effets sur les jeunes, il n'en reste pas moins que les **projets durables**, conduits sur un temps long, exercent plus d'effets auprès des jeunes concernés. Parmi les autres facteurs de réussite, **l'accessibilité des programmes au plus grand nombre possible d'élèves**, la **qualité des programmes** proposés et la **qualité des intervenants et des collaborations** entre les partenaires apparaissent comme des éléments indispensables à la réussite de ces projets. A l'inverse, le **défaut de qualité des programmes** peut conduire à des effets négatifs quasi irréversibles.
- Les études mettent aussi en évidence des lacunes importantes : l'absence quasi générale **d'implication des familles et de la société civile** dans le montage des projets et dans leur valorisation, de même que l'absence **d'implication des bénéficiaires finaux (jeunes et élèves) dans la conception des programmes eux-mêmes**.

I - Diagnostic

- La mission a permis de mettre en évidence **des définitions de l'éducation artistique et culturelle qui induisent une très grande variété de finalités**. Elles ont un impact sur le sens qui lui est assigné par les acteurs.
- Le travail engagé a conduit à retenir **cinq registres d'action**, dont la prise en compte permet d'embrasser à la fois les principes, les contraintes et les conditions de production et de mise en œuvre des programmes d'éducation artistique et culturelle, du point de vue des établissements nationaux et des services à compétence nationale. Ces cinq registres concernent :
 - Les **publics cibles** de l'éducation artistique et culturelle ;
 - Les **acteurs** de l'éducation artistique et culturelle, qu'il s'agisse des professionnels au sein des établissements ou de leurs partenaires et relais ;
 - Les **moyens** nécessaires à la conduite et à la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle ;
 - Les **formes de valorisation** permettant de promouvoir et de faire connaître les actions ;
 - Enfin, les **dispositifs d'évaluation** qui permettent de comprendre, mesurer et valider les programmes et actions conduits par les établissements.

Quelle définition ?

Les définitions de l'éducation artistique et culturelle qui ont pu être dégagées dans le cadre de la mission apparaissent sinon consensuelles, du moins **très vastes**. Les finalités de l'éducation artistique et culturelle portent sur le champ de la transmission du patrimoine culturel aux jeunes et sur celui du développement global (cognitif et émotionnel) des individus.

Ces missions sont à la fois tournées vers l'« éducation *par* l'art et la culture » et l'« éducation à l'art et à la culture » ; elles sont aussi tournées vers la formation des relais et des partenaires, afin de démultiplier les actions ; elles visent également la construction d'une familiarité vis-à-vis du musée mais aussi, de la pratique de visite pour un large public.

Transmettre des savoirs

La « transmission du savoir », apparaît comme une mission structurante de l'éducation artistique et culturelle. Il s'agit principalement de transmettre et donner goût aux savoirs (sciences, histoire, histoire de l'art), mais aussi aux savoir-faire liés aux métiers, ainsi qu'à une culture générale. Elle est associée, le plus souvent, aux actions dirigées vers les scolaires.

Transmettre autre chose que des savoirs

Cependant, l'« éducation » est aussi considérée dans une acception plus large. Au-delà de la transmission des savoirs, qui reste centrale dans la majorité des propositions faites aux scolaires, elle vise aussi à :

- Favoriser l'expérimentation ;
- Susciter la curiosité ;
- Développer l'imaginaire ;
- Lutter contre les idées reçues ;
- Créer des ponts entre le passé et le présent, montrer que les collections sont vivantes ;
- Transmettre le plaisir, des impressions ;
- Aider dans la vie professionnelle, voire créer des vocations pour les savoirs et les savoir-faire exposés et les métiers du musée, de l'art et de l'artisanat qu'ils représentent ;
- Développer la capacité à s'exprimer, à forger son jugement.

*« [Notre objectif, c'est] défendre un patrimoine aussi large que possible, national, international, qui rendrait les individus curieux, curieux du monde passé, du présent, et qu'ils puissent faire des liens [avec] leur vie actuelle. »
(Groupe de travail)*

*« Le terme même [d'éducation]... On est forcément amenés à essayer de coller au mieux au programme et de répondre aux attentes des enseignants, alors qu'effectivement le terme éducation devrait avoir un sens beaucoup plus large. »
(Groupe de travail)*

*« On a, face à nos collections, des responsabilités de transmission qui ne sont pas seulement celles de la connaissance. »
(Groupe de travail)*

Instaurer différents rapports à l'œuvre d'art

Au sein des établissements, l'éducation artistique et culturelle prend toujours appui sur les collections, mais parfois pour amener les participants à tisser des liens avec leur histoire personnelle, leurs pratiques quotidiennes ou pour initier des démarches critiques, créatives, où la subjectivité l'emporte sur l'acquisition de savoirs partagés.

Sensibiliser à une culture commune

L'éducation artistique et culturelle doit aussi chercher à rendre familières les institutions culturelles. Elle doit permettre de rassurer le visiteur dans le contact avec le musée et les œuvres et faire comprendre que le musée est aussi un espace public, un lieu d'apprentissage de la citoyenneté et du vivre-ensemble.

Toucher un large public

Les services en charge de l'éducation artistique et culturelle ont l'ambition de toucher les publics dans leur variété et leur diversité, et le souci d'élargir leurs publics, notamment en dehors des publics scolaires. Cependant, leur cible principale reste les jeunes, avec l'ambition de leur permettre de construire un bagage culturel sur le temps long.

Former les relais, les partenaires

La formation des relais, enseignants ou encore éducateurs au sein d'associations et de centres de loisirs, apparaît aussi comme une des missions de l'éducation artistique et culturelle. Plusieurs objectifs sont poursuivis à travers cette formation : les aider à dépasser l'intimidation que peut provoquer un établissement culturel et à en exploiter les ressources, ou encore à mieux insérer les visites au musée dans leurs pratiques quotidiennes.

« Dans un contexte socio-économique particulièrement dégradé, le musée entend constituer un espace de partage, de tolérance et de mixité sociale. »
(Établissement national en Région)

« La volonté du musée est de permettre une familiarisation avec l'œuvre de l'artiste, les collections, et l'institution de manière à engager les jeunes dans une logique d'autonomie vis-à-vis du musée. »
(Établissement national parisien)

« [Notre service est] pédagogique et culturel, il touche du plus petit au plus grand, les enfants comme les adultes, et c'est notre vocation de donner à comprendre, mais avec cette envie d'élargir. »
(Groupe de travail)

« La sensibilisation et la formation (des enseignants et des relais du champ social en particulier), constituent un axe fort, car la volonté de l'établissement est de veiller à ce que ces relais soient à l'initiative de projets et prennent (ou osent prendre) la parole au sein du site pour leur public. »
(Établissement national en Région)

1. Les publics

1. Les publics

Un progressif élargissement des bénéficiaires de l'éducation artistique et culturelle

- D'une activité historiquement centrée, dans les missions mêmes des musées et des monuments, sur les publics scolaires et les enseignants, on assiste aujourd'hui à **un élargissement important du champ des catégories susceptibles d'être touchées et inscrites dans les actions d'éducation artistique et culturelle**. Pour les professionnels de la culture interrogés, il s'agit aujourd'hui de toucher **les jeunes, dans leur acception la plus large** (de la petite enfance à l'âge adulte ; dans le champ scolaire et en dehors de celui-ci ; que ceux-ci soient scolarisés, en formation ou en activité professionnelle). En droite ligne de cet élargissement, nombreux sont les établissements qui soulignent **l'importance d'associer les familles des bénéficiaires** à la conception de leurs offres. Certains jeunes font cependant l'objet d'une attention particulière.
- D'une part, **les jeunes les plus distants, sociologiquement, des pratiques culturelles et de la fréquentation des musées**, ce qui explique l'importance des partenariats conduits avec les zones prioritaires, avec les acteurs du champ social et avec certaines collectivités territoriales. Sur ce point, on soulignera que peu d'actions systématiques semblent cependant toucher **les jeunes les plus exclus** (et les plus difficiles à toucher) comme les jeunes déscolarisés, ceux vivant dans la rue ou en situation précaire, ou encore, les jeunes incarcérés ou suivis en milieu ouvert.
- D'autre part, **les lycéens en formation professionnelle ou les jeunes en apprentissage**, situation qui témoigne de la volonté des établissements nationaux d'aller vers des jeunes sans doute moins proches des institutions culturelles, mais aussi, du désir d'aller à la rencontre de jeunes dont les métiers futurs peuvent trouver un écho, direct ou indirect, avec les collections, les monuments et les métiers patrimoniaux (savoir-faire et techniques, métiers d'art, du design et de la création,...).

« Il ne faut pas se limiter aux scolaires : l'éducation artistique et culturelle peut concerner tous les âges... Assurer la qualité des actions et les dégager du cadre scolaire de manière à élargir réellement les publics sur le long terme. »
(Établissement national en Région)

« Nous concentrons nos attentions en direction des publics des établissements scolaires "défavorisés", souvent à caractère professionnel, présentant des taux de décrochage importants et des situations socio-économiques particulières. »
(Établissement national parisien)

« Notre offre vise tous les niveaux scolaires mais nous recevons surtout des scolaires des cycles 2 et 3, des collégiens, et des élèves des lycées professionnels avec de beaux projets en rapport avec leur spécialité. »
(Établissement national en Région)

1. Les publics

L'importance des publics-relais

- Les acteurs interrogés soulignent tous l'importance de conduire des actions auprès des interlocuteurs susceptibles d'agir comme **inter-médiateurs entre les jeunes concernés et les établissements culturels**. De ce point de vue, enseignants, éducateurs ou travailleurs sociaux bénéficient, dans les établissements culturels qui en ont les moyens, **d'action de sensibilisation ou de formation et de nombreux outils de préparation ou d'aide à la visite**.

Le cas particulier des publics scolaires

La manière dont la visite dans le cadre scolaire est prise en compte dans les établissements nationaux présente **un caractère inégal et très contrasté en terme de politique de publics**.

- La visite dans le cadre scolaire représente **une contrainte forte** pour les établissements les plus fréquentés, qui ne peuvent pas toujours répondre à la demande, et qui sont principalement soucieux d'une **gestion optimisée** et de la **qualité des conditions d'accueil et de visite de ces groupes**. Cette situation peut d'ailleurs conduire ces établissements à une politique d'accès des scolaires **particulièrement routinisée** ;
- La visite scolaire représente, en revanche, **un enjeu majeur** pour certains établissements nationaux, lorsque ces visites constituent **la part majoritaire de leur fréquentation**. Ces établissements soulignent, d'ailleurs, qu'ils s'attachent à développer des liens très étroits avec les établissements scolaires situés à proximité, en particulier avec les établissements des zones les plus défavorisées ;
- La visite scolaire représente enfin **un véritable but à atteindre**, pour certains établissements qui ne parviennent pas à se rendre suffisamment « attractifs » auprès du monde scolaire. Dans tous les cas, **les inégalités d'attractivité des établissements culturels peuvent aussi recouper celles de leur accessibilité géographique et/ou financière**.

*« Obstacles [rencontrés] : la dispersion géographique des établissements scolaires (ruralité) ; le coût des transports. »
(Établissement national en Région)*

2. Les acteurs

2. Les acteurs

L'importance des réseaux et des coopérations

- Les établissements culturels conduisent leurs actions pédagogiques le plus souvent en partenariat avec la communauté enseignante dans le plus traditionnel des cas, mais aussi avec le monde associatif. Toutefois, **l'interdisciplinarité est souhaitée par les acteurs culturels** autant que – d'après les acteurs interrogés – **par les publics**, qui apprécient de plus en plus la confrontation de différents genres artistiques. Cette situation conduit à des logiques partenariales de plus en plus complexes.
- Le **travail partenarial** constitue, dans les faits, une part très importante de l'activité de certains musées nationaux – en particulier les plus importants – et ce, pour plusieurs raisons majeures :
 - Gagner une légitimité, un « label » qui garantissent à la fois l'accessibilité, mais aussi, l'adhésion des communautés visées (enseignantes en particulier) à l'idée que l'éducation « au et par » le musée est possible ;
 - Garantir des résultats de fréquentation satisfaisants (notamment par la présence de scolaires) ;
 - Étendre le périmètre d'action, territorial et professionnel, pour atteindre des publics géographiquement et/ou sociologiquement éloignés, ou encore amateurs d'autres disciplines artistiques et culturelles ;
 - Se placer dans un cadre d'actions politiques visant à reconfigurer et requalifier les dimensions sociale, économique, urbanistique et culturelle d'une ville ou d'un territoire ;
 - Contribuer à tisser des liens intergénérationnels ou créer des communautés de pairs ;
 - Partager les efforts financiers et/ou logistiques.

« Nos projets d'éducation artistique et culturelle ont souvent une dimension pluridisciplinaire qui permet de développer un discours différent grâce à cette approche renouvelée. »
(Établissement national parisien)

« De nombreux partenariats institutionnels, ancrés sur le territoire, ont été institués pour la mise en place du projet de développement des publics, d'action culturelle et d'éducation artistique (...). D'autres partenariats culturels sont fortement engagés avec les institutions culturelles du territoire, autant dans le domaine du patrimoine et des musées que de la création artistique pour des projets pluridisciplinaires. »
(Établissement national en Ile-de-France)

2. Les acteurs

- D'une manière générale, ces coopérations, considérées comme indispensables, **font partie intégrante des logiques d'action des professionnels** en charge de l'éducation artistique et culturelle ; des compétences spécifiques sont à l'œuvre comme celle, notamment, de savoir agir et trouver les bons interlocuteurs dans les arcanes parfois complexes de certaines structures et administrations.

L'efficacité des collectivités territoriales et du monde associatif

- **Les collectivités territoriales** apparaissent comme des partenaires très dynamiques, efficaces, souvent à l'initiative de projets, prêts à investir et prompts également à l'évaluation. Elles sont, en revanche, à l'initiative des projets ce qui peut créer des difficultés quant au statut et à la nature de la relation : client/fournisseur ou partenaire ?
- **Le monde associatif** de son côté, généralement très motivé, est un relais privilégié et indispensable permettant de toucher les publics éloignés.

La multiplicité des acteurs et des projets, une richesse à maîtriser malgré tout

- Trop souvent, le « ratio » entre le temps passé au montage de ces opérations partenariales, et le nombre des bénéficiaires ou de projets, peut ne pas apparaître suffisamment efficient : un événement chronophage de part et d'autre ; une fréquentation variable, généralement peu importante ; pas d'évaluation ; pas de capitalisation... font émerger **des besoins essentiels de modélisation des pratiques**, de transférabilité des outils de travail et des méthodes, de connaissance et de convergence des objectifs, d'instances de dialogue.

« Ce travail avec les collectivités locales est quelque chose de très important, parce qu'ils vont vraiment jusqu'au bout des choses et ils accrochent tout ce qu'ils peuvent accrocher quand ils s'adressent à un partenaire. »
(Groupe de travail)

« Toutes les collectivités territoriales ne sont pas aussi proactives [...], mais effectivement, quand il y a un vrai projet de valorisation du territoire et un vrai projet politique, où la culture a sa place, ce sont vraiment eux qui vont nous aider à diffuser des actions qu'on aurait faites à une petite échelle avec nos moyens, mais ça permet justement la démultiplication. »
(Groupe de travail)

« Au niveau des collectivités territoriales, quand elles sont structurées, c'est le cas du département de la Seine-Saint-Denis qui pour moi est assez exemplaire. Ce département a deux dispositifs, "art et culture" au collège et "in situ" qui sont des résidences d'artiste en collège, c'est cadré, il y a un appel à projet qui sort chaque année, les institutions culturelles répondent, parfois avec des artistes. Alors, on peut ne pas être parfaitement d'accord avec ce type de dispositif, mais en tous les cas ça a l'avantage d'être cadré, organisé, [...] et ça a été pour nous une bouffée d'oxygène. [...] il y a des rapports d'évaluation de fin d'année qui sont publics, et tous les acteurs peuvent entendre l'impact que ça a pu avoir, comment ça a pu remédier au décrochage des enfants, etc. C'est presque un bonheur. »
(Groupe de travail)

2. Les acteurs

Des acteurs « supports » jugés incontournables

- Le groupe de travail souligne que la BNF (Bibliothèque Nationale de France), les Archives nationales, le réseau des bibliothèques, ou encore les PRÉAC (Pôles de Ressources pour l'Éducation Artistique et Culturelle), pourraient faire partie des grandes institutions-ressources sur lesquelles tout projet d'éducation artistique et culturelle devrait pouvoir s'appuyer, à la fois comme points de références, comme lieux de l'éducation artistique et culturelle, mais aussi, comme autant de maillons permettant d'inscrire les actions dans la durée et de co-construire des ressources ;
- Si les établissements parisiens n'évoquent pas de liens étroits avec les DRAC (Directions Régionales des Affaires Culturelles), celles-ci constituent, logiquement, **des partenaires indispensables pour toute action prenant en considération des enjeux territoriaux.**

Une implication inégale et insuffisante des conservateurs

- La manière dont les départements de conservation sont impliqués et envisagent leur rôle en matière d'éducation artistique et culturelle **est globalement jugée insuffisante** pour le soutien et la mise en œuvre de cette politique.

« [Il faut] viser la co-construction des projets d'éducation artistique et culturelle entre les acteurs internes et externes pour sortir du projet "clé en main", prendre en compte et associer les objectifs de chacun des acteurs impliqués (ministères, DRAC, scientifiques, artistes, etc.) en fonction de l'ampleur des projets (de la convention-cadre au projet "de terrain"). »

(Groupe de travail)

« Il faudrait mettre la BNF, les Archives Nationales, d'emblée... »

(Responsable d'établissement)

« Quelle place donner au lien à créer avec les intermédiaires peu visibles, aux DAC [Directions des Affaires Culturelles] dans les rectorats, au faible dialogue avec les DRAC ? »

(Groupe de travail)

« L'éducation artistique et culturelle doit être portée par les directions des publics, mais aussi, prise en charge par les conservateurs. »

(Responsable d'établissement)

2. Les acteurs

Un rapport à redéfinir avec l'Éducation nationale

- Le lien est considéré comme puissant, pour ne pas dire incontournable, avec l'Éducation nationale. Elle apporte une légitimité et un cadre, notamment au travers du programme d'histoire des arts qui oriente fortement les activités proposées. Cette position est cependant entachée par le sentiment qu'il est souvent difficile de savoir exactement **quels sont les besoins du ministère de l'Éducation Nationale à l'égard des opérateurs culturels et qui sont les interlocuteurs pertinents pour la mise en œuvre des projets** ; l'adaptation des offres aux attentes réelles peut donc s'en trouver hasardeuse.
- La critique adressée à l'Éducation nationale, en tant qu'institution bureaucratique et complexe, est cependant contrebalancée par le salut adressé à tous les **enseignants engagés**, de véritables « missionnaires » qui deviennent, en revanche, des partenaires indispensables à la réussite des projets.
- La question de la **distribution des rôles** entre médiateurs, enseignants, et enseignants mis à disposition au sein des établissements culturels nécessite souvent une clarification. De plus, la **baisse des effectifs** des personnels enseignants mis à disposition dans les musées et monuments est ressentie comme particulièrement préjudiciable à la conduite des projets d'éducation artistique et culturelle.

« Le terme même d'éducation... on est forcément amenés à essayer de coller au mieux au programme et de répondre aux attentes des enseignants alors qu'effectivement, le terme éducation devrait avoir un sens beaucoup plus large. »
(Groupe de travail)

« Je rejoins ce constat sur la difficulté et le manque d'efficacité quand on travaille en direct avec la hiérarchie au sein de l'Éducation nationale. »
(Chef d'établissement)

« L'Inspection académique aide au montage, valide les thématiques choisies mais n'a jamais mis la formation au plan académique de formation. »
(Établissement national en Région)

« Les actions menées par les différents intervenants doivent être coordonnées de façon à mener une véritable synergie d'actions, sans pour autant que les différents profils se confondent ou se superposent. Ainsi, l'enseignant aura à cœur l'aspect éducatif, le professionnel de l'institution, son cœur de métier lié aux enjeux éducatifs, etc. »
(Établissement national parisien)

2. Les acteurs

La place des artistes et des professionnels dans l'éducation artistique et culturelle

- Au-delà des partenaires institutionnels, se pose la question de la **place de l'artiste**, considéré aujourd'hui comme une véritable valeur ajoutée, à condition cependant qu'il soit encadré par des spécialistes de la transmission.
- Sans aucun doute, la présence de l'artiste ou de l'homme de métier apporte à l'éducation artistique et culturelle, outre la dimension sensible et passionnée, une aide réelle à la compréhension, à la mise en contexte, aux réalités tangibles de la création. Si le groupe de travail reconnaît aisément que lorsque l'artiste possède les qualités d'un médiateur, alors l'alchimie s'avère généralement parfaite et extrêmement stimulante, toutefois elle ne va pas de soi, c'est pourquoi, **l'attelage médiateur/artiste est largement préconisé par le groupe de travail**, pour permettre à chacun de jouer qualitativement son rôle dans une complémentarité plus efficace pour le public.
- Dans les domaines plus spécifiques des métiers d'art, ou encore des sciences et des techniques, c'est la place des professionnels, dont celle des **acteurs du monde des entreprises** qui est posée comme étant essentielle, bien qu'insuffisamment développée. Il s'agit non seulement du soutien financier des projets d'éducation artistique et culturelle, mais aussi, **des apprentissages, des savoir-faire, des compétences** et même, **de la découverte de nouvelles techniques ou références** qui peuvent être transférables, par exemple, dans les domaines de l'artisanat, des métiers d'art, de la création d'objets ou encore, du design.

« [Il faut distinguer] l'artiste prestataire qui est employé par le musée et intervient dans le cadre d'un atelier, et l'artiste "invité", à qui on ne demande pas d'être "autre chose" qu'un artiste, mais qui va être encadré et recevoir des consignes de la part du service d'éducation artistique et culturelle qui l'emploie et, le cas échéant, des partenaires "co-constructeurs" du projet et/ou du choix (notamment les DRAC). Dans le monde rural – où l'éducation artistique et culturelle est portée surtout par les DRAC – c'est encore différent, puisque l'artiste, souvent en résidence, vient pallier l'absence de collections ou d'institutions. »
(Groupe de travail)

« [Nous cherchons à] favoriser la rencontre avec des artistes dans le cadre de résidences au musée. »
(Établissement national parisien)

« Il faut concerner les syndicats d'entreprises, les banques, les industriels. Il faut travailler avec ceux qui ont le pouvoir ; il faut toucher les gens là où ils sont. »
(Responsable d'établissement)

2. Les acteurs

Mais aussi, la place des jeunes concernés par l'éducation artistique et culturelle

- Enfin, dans la mouvance des grandes évolutions émanant de la culture numérique et notamment en ce qu'elle produit de nouveaux comportements tels que la participation, la contribution, la co-construction et la transmission horizontale des savoirs, c'est le rôle des bénéficiaires majoritaires de l'éducation artistique et culturelle que sont **les jeunes eux-mêmes** qui est questionné par le groupe de travail : ainsi, comment les jeunes sont-ils sollicités dans la conception même d'une éducation artistique et culturelle qui servira de ciment à leur propre développement individuel ?

3. Les moyens

3. Les moyens

De façon transversale, un manque de volonté politique...

- La place de l'éducation artistique et culturelle est jugée, par le groupe de travail, **très inégale dans les politiques d'établissement des musées et monuments nationaux**. Elle peut être perçue comme servant de simple faire-valoir ; elle souffre souvent de ne pas être intégrée dans une politique globale d'établissement, même si c'est elle qui, bien souvent, « *donne de la vie au musée* ».

... qui explique un manque cruel de moyens

- Une contradiction est soulignée par le groupe de travail entre les missions des services en charge de l'éducation artistique et culturelle, telle qu'énoncées par les tutelles au niveau ministériel, et les moyens alloués à cette politique.
- En matière d'éducation artistique et culturelle, **moyens humains et moyens financiers sont des problématiques étroitement imbriquées**, dans la mesure où l'activité des services est très consommatrice en temps, pour, finalement, un impact en nombre de publics touchés qui peut paraître faible, et des conséquences financières négatives, car même quand les activités proposées sont payantes, **elles demeurent souvent déficitaires**.

« L'écart entre le discours et la réalité des moyens est scandaleux. »

(Responsable d'établissement)

« C'est vrai qu'on touche le milieu scolaire et qu'on fait beaucoup de choses avec les scolaires, alors qu'ils ont beaucoup de contraintes : frein au déplacement des jeunes avec le plan Vigipirate, conditions de réservation, problème de place, contraintes horaires, d'attentes, etc. L'éducation artistique et culturelle repose aussi sur la conviction. Autant les enseignants sont prêts à se battre pour venir chez nous, autant notre force de conviction peut faire naître des projets, pour peu que dans les directions d'établissement il y ait quelque intérêt pour la médiation. Et là, on peut peut-être arriver à faire bouger quelques lignes... Ce n'est pas toujours des problèmes d'argent. C'est aussi des problèmes de volonté. »

(Groupe de travail)

« Cette question du temps/homme, c'est le nerf de la guerre. »

(Groupe de travail)

« Une seule personne s'occupe au musée du développement des publics et de l'action culturelle, il est matériellement difficile de multiplier le nombre d'actions d'éducation artistique et culturelle car elles demandent un fort investissement en temps. »

(Établissement national parisien)

« [Notre projet] est reproductible avec un autre photographe / d'autres enseignants / d'autres classes, mais le projet déposé l'année dernière n'a pas été retenu, faute de budget (pas de subvention octroyée par le ministère). »

(Établissement national en Ile-de-France)

3. Les moyens

Disparité des moyens humains et de statut des personnels

- Concrètement, **les délégations de professeurs de l'Education nationale se réduisent**, les services éducatifs ou de publics disposent de moyens humains extrêmement variables, et réunissent souvent des personnes formées en histoire ou histoire de l'art (en fonction des établissements, sous les vocables de chargé de médiation, chargé d'action éducative, chargé d'action culturelle...). Les musées ont parfois recours à l'externalisation auprès de la *Réunion des musées nationaux* ou d'autres prestataires pour les guides-conférenciers, les ateliers (plasticiens et conférenciers), les conteurs,... ou emploient des personnels vacataires. Conception et animation des activités sont variablement partagées entre le personnel permanent et les prestataires, selon les établissements.

Le manque d'espaces disponibles

- Beaucoup d'établissements affirment ne pas être en mesure de développer leurs activités pédagogiques par manque d'espaces disponibles. Cela semble être autant le cas dans la capitale qu'en Région. **Espaces d'accueil, salle d'introduction à la visite, salles d'ateliers, salles de réunion avec les partenaires, salles de conférences ou de séminaires professionnels**, sont autant d'espaces jugés indispensables par les établissements, à tout travail conduit avec des partenaires et des jeunes en groupe. C'est souvent aussi le manque d'espace muséographique qui contraint les parcours de visite et limite les activités face aux œuvres, parce que le bâtiment historique ou la muséographie – parfois même la plus récente – n'intègrent pas, ou insuffisamment, l'accueil de visiteurs en groupe dans leurs normes ou leurs cahiers des charges.

« Jusqu'à présent, [nous ne disposons] pas de local dédié aux ateliers, d'où la nécessité d'utiliser la salle de conférence située en sous-sol (montage/démontage de la salle, partage avec les autres activités qui y sont programmées, non accessible aux personnes à mobilité réduite). »

(Établissement national en Région)

« Les principaux obstacles : pas de local au château pouvant héberger les classes en déplacement pour la journée (déjeuner [impossible]). »

(Établissement national en Région)

« Mais faut-il vraiment des espaces dédiés ou, au contraire, faut-il diffuser l'éducation artistique et culturelle dans les espaces nobles de nos institutions ? »

(Responsable d'établissement)

3. Les moyens

Le manque de temps

- La gestion du temps est, elle aussi, problématique. **La présence des publics scolaires est concentrée en un moment court.** Les espaces, souvent très contraints, limitent considérablement l'accueil d'un grand nombre de groupes au même moment. Quant aux plages horaires susceptibles de recevoir les activités périscolaires, en même temps que les activités pour le public individuel, c'est souvent au bénéfice de ce dernier, historiquement plus ancré, que se construit la programmation.

Des besoins importants de formation et de professionnalisation

- La formation continue des personnels apparaît à tous les acteurs, qu'ils en bénéficient ou pas, comme **un besoin central**. Elle est, elle aussi, inégalement présente au sein des établissements nationaux et se limite le plus souvent à des moments d'échanges entre médiateurs et scientifiques, pour une mise à jour de leurs connaissances, à l'occasion d'une exposition temporaire. **Cependant, budgétairement, il s'agit seulement d'un temps de réunion, et non de crédits de formation.** Faute de budget ou de formations adaptées, rares sont les établissements qui prévoient une formation continue des personnels sur les compétences de médiation, les techniques d'animation ou une ouverture à d'autres pratiques pédagogiques.

« Nous sommes actuellement contraints (par manque de moyens en personnel et en locaux) et pouvons difficilement envisager d'accepter plus de rendez-vous qu'une large diffusion de nos activités ne manquerait pas d'engendrer. »

(Établissement national en Région)

« Comme ces activités touchent de l'humain, elles sont très dévoreuses de temps. »

(Groupe de travail)

« La réouverture très attendue du Musée et l'affluence touristique qui va en découler pourraient nous contraindre parfois à limiter nos actions en matière d'éducation artistique et culturelle. »

(Établissement national parisien)

« Il faut former les conservateurs – sorte d'ENA de la culture ! – : un travail est à faire sur le socle commun des connaissances [de cette formation]. »

(Responsable d'établissement)

3. Les moyens

Les ambiguïtés du soutien financier privé

- Les accords de mécénat, généralement limités dans le temps, sont souvent **peu compatibles avec la temporalité d'un programme éducatif ambitieux et de long terme** ;
- Gouvernance des projets, choix des territoires concernés, choix des partenaires impliqués et définition des objectifs recherchés sont autant de questions déontologiques à poser pour éviter **le risque d'ingérence dans un projet, et privilégier les missions de service public** ;
- Les mécènes deviennent progressivement un moyen de compenser la baisse des budgets de l'établissement, le risque étant que la politique d'éducation artistique et culturelle se construise au gré des financements privés et des intentions des mécènes, **au détriment de projets qui devraient être structurels et consistants**.

« [On] essaie de compenser petit à petit [l'absence de moyens] par l'introduction de mécénats. Là-dessus, on se retrouve avec d'autres difficultés par rapport aux attentes des partenaires et en terme d'éducation artistique et culturelle. [Les mécènes] n'ont pas tous exactement le même positionnement, il y en a certains qui sont extrêmement vertueux, qui nous poussent en avant et qui nous font faire des choses formidables, d'autres qui ont des attentes, bon... plus [des attentes] d'image, ça vient compliquer le jeu. »
(Groupe de travail)

« La plupart du temps, les opérations-pilotes [en matière d'éducation artistique et culturelle] sont mécénées, et du coup, sont des one-shots qui n'ont pas de suites. »
(Responsable d'établissement)

4. La valorisation de l'éducation artistique et culturelle

4. La valorisation de l'éducation artistique et culturelle

Une volonté de mieux utiliser les ressources et les moyens existants

- La **faiblesse de moyens humains et financiers généralement accordés à l'action éducative et culturelle**, en particulier dans les petits établissements pèse, logiquement, sur les dispositifs qui pourraient permettre de valoriser et de diffuser l'action éducative et culturelle : les établissements ne disposent ni de temps, ni de moyens permettant de véritablement **valoriser** les projets et actions conduits ;
- Pour autant, des formes de valorisation existent, à travers les **expositions et les présentations des projets**, qui permettent de mettre en valeur les travaux accomplis, en particulier auprès des familles ;
- Aux outils d'information traditionnels dédiés à l'information sur les projets et activités en matière d'éducation artistique et culturelle, s'ajoute aujourd'hui l'ensemble des **dispositifs numériques**, qui représentent une source jugée incontournable par les acteurs concernés. Cependant, ces ressources paraissent disséminées, ne sont pas toujours connues ou utilisées, voire, peuvent être concurrentes entre elles, ce qui suggère d'intégrer la réflexion sur la stratégie numérique dédiée à l'éducation artistique et culturelle comme une dimension incontournable pour faire connaître et valoriser les actions des établissements nationaux et services à compétence nationale ;
- Ce sont aussi les **grands médias**, comme la télévision, qui accordent une place jugée très insuffisante à la diffusion des arts et de la culture, d'un point de vue général, et qui pourraient venir en soutien des démarches d'éducation artistique et culturelle.

« [Il faudrait] obtenir la possibilité de présenter plus régulièrement les productions réalisées dans le cadre de projets relevant de l'éducation artistique et culturelle. L'ouverture à l'automne 2013 d'un espace pédagogique dédié et de salles d'exposition permettra peut-être d'offrir cette possibilité. »

(Établissement national en Région)

« [L'exposition] permettra aux parents de découvrir le projet et les travaux de leurs enfants. Le rendu collectif des différents travaux offrira une vision intéressante du projet et de ses différentes étapes. En parallèle, le journal du lycée, le site internet et un blog, permettront à l'ensemble des élèves de suivre l'évolution du projet. »

(Établissement national en Ile-de-France)

« Le Web est devenu un cimetière de contenus intéressants, ne faut-il pas se concentrer sur une seule ressource ? »

(Groupe de travail)

5. L'évaluation des actions d'éducation artistique et culturelle

5. L'évaluation des actions d'éducation artistique et culturelle

Les dispositifs d'étude et d'évaluation : un suivi très inégal des actions conduites

- Comme pour nombre d'activités éducatives ou culturelles, l'éducation artistique et culturelle ne fait pas l'objet d'études ou d'évaluations systématiques au sein des établissements concernés. Les contraintes habituelles (manque de moyens, manque de compétences *ad hoc* en matière d'études, manque de temps) expliquent cette situation. Dans ce contexte, il n'existe pas de suivi qualitatif ou quantitatif autre que le **suivi de projet** (organisation, gestion, modalités de mise en œuvre) propre à la conduite de toute activité. Dans bien des cas, **même les données chiffrées relatives à la participation aux activités ne sont pas disponibles**. Lorsqu'elles le sont, les données collectées permettent de connaître **la fréquentation des activités en nombre de participants**, et la variation de la participation, d'une année sur l'autre. Il s'agit là de l'indicateur le plus habituel permettant le suivi des actions.
- De façon plus spécifique, les activités peuvent faire l'objet de **rapports transmis par les enseignants**, comme, par exemple à Paris, dans le cadre des classes culturelles de la DASCO (Direction des Affaires Scolaires). Ces rapports, que le groupe de travail désigne sous le nom de « fiches d'évaluation », permettent de connaître, pour les établissements partenaires concernés, l'appréciation et la pertinence des activités proposées. Les responsables de l'action éducative et culturelle soulignent cependant que les dispositifs d'évaluation existant concernent, en réalité, **la formation des enseignants au sein des établissements culturels, et non les publics finaux des actions**, qu'il s'agisse des jeunes, de leurs familles, ou, d'une manière plus générale, du « grand public » bénéficiant des actions. Sur ce point, les responsables de l'action éducative et culturelle au sein des établissements disposent néanmoins d'un « indicateur » concernant l'appréciation des activités proposées : **la réinscription des enseignants aux activités** qui est perçue, de façon souvent diffuse, comme la manière d'évaluer **la fidélité**, et donc, **la qualité** des projets.
- Des dispositifs plus formels d'étude ou d'évaluation existent cependant dans deux contextes précis : celui des **projets soutenus par mécénat**, et celui des projets développés avec les **collectivités territoriales**. Dans ces deux cas de figure, les partenaires ont une exigence de mesure de la qualité des actions proposées et d'atteinte des objectifs qu'ils assignent aux partenariats.

« Si on est sur le terrain ou sur des projets, c'est impossible d'être derrière chaque conférencier, quand il y a plus de vingt-cinq groupes en même temps. »
(Groupe de travail)

[Question] « Comment savez-vous que vous avez "réussi" ? »

- « Quand [l'enseignant] redemande l'année suivante ! »

- « Et puis surtout, quand l'enseignant redemande la même conférencière ! »
(Groupe de travail)

« Nous on pratique ce genre d'observations, d'études quand on le peut, c'est-à-dire quand on a des projets avec du mécénat, parce que là on peut financer des études, des questionnaires, etc. mais à mon sens c'est pas assez pratiqué et surtout pas assez dans la durée, on est toujours sur des dispositifs ponctuels, donc est-ce qu'il y aurait une mutualisation possible... pour avoir des enquêtes sur la durée, et puis sur des thématiques. »
(Groupe de travail)

5. L'évaluation des actions d'éducation artistique et culturelle

Les besoins exprimés par les établissements nationaux en matière d'évaluation de l'éducation artistique et culturelle

- D'une manière générale, les attentes des professionnels de l'éducation artistique et culturelle à l'égard des études visent deux grands domaines de connaissance et de mesure des actions conduites. D'une part, la dimension de **création de liens entre les jeunes et les institutions culturelles**, pour initier un goût et une pratique culturelle et artistique future, à l'âge adulte ; d'autre part, une dimension plus identitaire et plus individuelle, autour de la **construction personnelle et sociale des jeunes**.
- Pour le groupe de travail, les **besoins** en matière d'évaluation des actions d'éducation artistique et culturelle relèvent prioritairement de quatre principaux registres, eux-aussi **très larges** :
 - L'impact des actions conduites non seulement auprès des jeunes concernés, mais aussi de leur **entourage familial** ;
 - La contribution des lieux patrimoniaux à l'**accroissement des connaissances** des jeunes et aux **apprentissages** associés aux domaines artistiques et culturels ;
 - La contribution des actions à la création d'un **sentiment d'appartenance** à une collectivité humaine et sociale ;
 - D'un point de vue plus général, et dans une perspective de long terme, la contribution des actions à la **création d'un goût pour la pratique culturelle** et la formation des **futurs publics** de l'art et de la culture.

« Ce qui est important pour nous, en tant qu'établissement culturel, [...] c'est de savoir si ça déclenche des réflexes de fréquentation culturelle derrière, chez l'enfant, voire, chez les parents, puisque c'est un niveau qu'on travaille peu avec le scolaire, le niveau familial. »

(Groupe de travail)

« Moi, c'est donner une culture générale aux jeunes. Alors on est obligés, dans les conventions, d'employer des termes compliqués, mais moi, globalement, je voudrais que ces jeunes acquièrent une curiosité pour la culture générale. »

- « Le plaisir de savoir. »

- « Ou d'apprendre. »

- « C'est défendre une vision humaniste d'un monde qui est ... de se dire qu'on est quand même un petit pion qui permet de défendre une vision collective, parce qu'un musée, c'est quand même un espace collectif. »

(Groupe de travail)

II - Recommandations de la mission

1. Principes

1. Principes

Orientations générales

Compte-tenu des caractéristiques et de la variété des finalités et des enjeux de l'éducation artistique et culturelle, il importe de souligner qu'une politique d'éducation artistique et culturelle impulsée par le ministère de la Culture et de la Communication et complémentaire des actions du ministère de l'Éducation nationale, doit *a minima* :

- Être élaborée **de façon coordonnée par l'ensemble des établissements nationaux et services à compétence nationale** ;
- Être **co-construite étroitement avec les partenaires** des projets ;
- Être **élargie à l'ensemble des jeunes, et à leur entourage** ;
- Être **élaborée sur le temps long** ;
- **Impliquer fortement les bénéficiaires finaux** des actions.

1. Principes

- La **gouvernance** de la politique d'éducation artistique et culturelle, impulsée au niveau ministériel et interministériel, doit trouver une déclinaison concrète au sein de **coopérations** entre les musées nationaux et services à compétence nationale. Elle doit s'appuyer sur le principe de la **mutualisation des réflexions et des projets**, et sur la mise en œuvre de **projets-pilotes**. Ces principes, soutenus par l'ensemble des participants au groupe de travail, seront l'occasion de mettre à l'épreuve l'ensemble des problématiques qui se posent à l'éducation artistique et culturelle, et notamment le fait qu'elle ne puisse être autre chose que la **résultante d'une co-construction** ; de **l'évaluer** et de la **modéliser** pour élaborer un **cadre de référence** au sein des établissements nationaux.
- En lien avec l'extension des publics-cibles, des objectifs attendus et des projets conduits, mais aussi, compte tenu de la faiblesse des moyens, une **redéfinition des périmètres et des objectifs de l'éducation artistique et culturelle** doit permettre d'établir un **socle commun d'actions**, qui sera élaboré dans le cadre d'un **Comité de pilotage de l'éducation artistique et culturelle dans les établissements nationaux**.
- Dans cette perspective, les recommandations de la mission sont organisées selon deux registres d'action :
 - Des **actions transversales**, destinées à favoriser la mutualisation des moyens et des compétences, la prise de décision conjointe et la mise en œuvre d'une politique d'éducation artistique et culturelle commune aux établissements nationaux ;
 - Des **actions relevant des établissements eux-mêmes**, combinant principes de gouvernance, organisation et moyens à mettre en œuvre.

2. Actions transversales

2. Actions transversales

Une transversalité de la gouvernance et de la valorisation de l'éducation artistique et culturelle dans les établissements nationaux

- Le groupe de travail soutient le principe d'une **contribution affirmée** des établissements nationaux dans le cadre de l'impulsion ministérielle en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Pour la promouvoir, coopérations, actions transversales et mutualisation sont jugées indispensables.
- Dans les faits, cette logique de transversalité est d'ailleurs déjà présente parmi les établissements sous tutelle de plusieurs ministères. Les établissements soulignent que la réforme en cours du **Haut Conseil à l'éducation artistique et culturelle** pourrait servir d'appui au renforcement de la dimension transversale de l'éducation artistique et culturelle.
- Les **Comités territoriaux régionaux de l'éducation artistique et culturelle** – qui ont vocation à rassembler régulièrement l'ensemble des acteurs – devront être informés et associés aux travaux et projets initiés par les établissements nationaux, afin de favoriser la connaissance mutuelle et le développement d'actions communes entre établissements situés sur le même territoire ou œuvrant auprès des mêmes partenaires territoriaux.

2. Actions transversales

La création d'un Comité de pilotage de l'éducation artistique et culturelle des établissements nationaux et services à compétence nationale

- À l'instar des travaux du groupe « Vivre ensemble », et des initiatives transversales portées par les établissements culturels en matière d'accessibilité, un **Comité de pilotage**, fonctionnant sur le principe d'un séminaire professionnel régulier, permettra aux établissements concernés de disposer d'un espace d'échanges, de partage de bonnes pratiques, de mise en œuvre d'actions conjointes, de valorisation des actions et des résultats obtenus, mais aussi, de partage des résultats d'études et d'évaluations conduites.
- Le Comité de pilotage de l'éducation artistique et culturelle devra pouvoir répondre à la nécessaire transversalité de la politique et des actions mises en œuvre. Il aura pour vocation de permettre :
 - Une **représentation systématique** de l'ensemble des établissements ;
 - Une définition des **orientations générales et des actions transversales** à mettre en œuvre, en particulier, la définition, la mise en œuvre et le suivi des **projets pilotes**, et leurs méthodologies ;
 - La mise en place d'une **cartographie raisonnée des territoires et des partenaires** ;
 - La création d'un **espace de réflexion, d'échange et de mutualisation des bonnes pratiques** en matière d'éducation artistique et culturelle et la détermination des **dispositifs d'information et de valorisation** traditionnels et numériques accompagnant les projets-pilotes ;
 - La création d'un espace d'échanges **rassemblant les établissements nationaux, les réseaux et partenaires impliqués** ;
 - La détermination des **actions de formation** nécessaires aux différents acteurs (enseignants, relais, personnels administratifs, médiateurs) qu'il s'agisse de compétences professionnelles ou de compétences de conduite de projets d'éducation artistique et culturelle ;
 - La détermination de **protocoles d'évaluation des projets pilotes** et le partage de leurs résultats. A cet égard, le Comité de pilotage aura aussi pour objectif d'initier des relations avec les universités et d'explorer la manière dont des **contrats de recherche-action** pourraient suivre les projets-pilotes.

2. Actions transversales

Une politique d'information numérique coordonnée et centralisée

- Comme vu précédemment, les dispositifs numériques actuels sont jugés disparates ou mal connus. Parmi les dispositifs envisagés pour améliorer la visibilité de la politique d'éducation artistique et culturelle des établissements, le groupe de travail a, en particulier, souligné l'importance d'une réflexion entourant **la présence de leurs actions sur le portail numérique interministériel**. Chaque établissement devrait disposer d'une **rubrique** relative à l'éducation artistique et culturelle sur son propre site Internet, laquelle devrait **renvoyer au portail interministériel** afin que l'offre soit centralisée.
- Un dispositif de cette nature permettrait **d'accroître la visibilité des actions** mais aussi de **favoriser le partage d'expériences, les échanges** entre professionnels, et la communication sur les projets, en particulier concernant les pratiques les plus « vertueuses » ou les plus innovantes, qui pourraient être rassemblées dans un **centre de ressources numériques**, encadré par le ministère de la Culture et de la Communication.
- Certains participants envisagent aussi l'existence d'une **plateforme collaborative/contributive** permettant l'expression et la participation des établissements culturels et scolaires, des élèves et des enseignants, soit de façon institutionnelle, soit de façon individuelle.

2. Actions transversales

Des projets itinérants inter-établissements, à forte dominante d'éducation artistique et culturelle

- En Région, sur les territoires, dans les quartiers, différents dispositifs, incluant des expositions itinérantes, **conçus conjointement par les établissements nationaux**, permettraient d'engager des **partenariats avec les collectivités territoriales**, afin d'intégrer l'éducation artistique et culturelle de façon volontariste, selon une approche méthodologique homogène, et favorisant une vision cohérente et évaluée. Le Comité de pilotage initiera une **programmation** d'actions et de projets transversaux en lien avec les territoires.
- Cette programmation visera le **rapprochement avec les établissements culturels locaux**, mais aussi, les interventions **dans les espaces publics où la culture a sa place**, en particulier au sein des lieux favorisant le plus la sociabilité et le rapprochement intergénérationnel et social (médiathèques, artothèques, espaces culturels des lycées et des universités, etc.)

2. Actions transversales

La formation initiale et continue de la communauté éducative : s'appuyer sur les instances existantes

- Une collaboration entre les établissements nationaux et les **Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation** (ÉSPÉ) semble déterminante pour garantir la **formation initiale de la communauté éducative** en matière d'éducation artistique et culturelle ;
- Les **PRÉAC** sont aujourd'hui des instances qui ne sollicitent que marginalement les établissements nationaux. Il serait important de faire connaître aux Rectorats la volonté des établissements publics et des services à compétence nationale d'intégrer davantage leur programme de formation, reposant sur la coopération avec les structures artistiques et culturelles ;
- Les **plans académiques de formation** semblent aujourd'hui cantonner l'intervention des structures muséales dans le cadre des stages dits d'« ouverture culturelle ». Les demandes désormais formulées relèvent davantage de la prestation culturelle sur mesure que de la formation professionnelle, et d'une réflexion partagée sur les pratiques pédagogiques des uns et des autres ;
- Dans le même ordre d'idées, des interventions pourraient être prévues auprès des chefs d'établissements scolaires à l'**ÉSÉN** (École Supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche) et dans les **centres de formation des principales fédérations populaires**.

3. Gouvernance, organisation et moyens des établissements

3. Gouvernance, organisation et moyens des établissements

La présence de l'éducation artistique et culturelle au sein des programmes scientifiques et culturels des établissements

- La valeur accordée aux actions d'éducation artistique et culturelle doit trouver sa concrétisation par l'intégration d'orientations générales et d'actions de développement promues par les établissements dans leur **programme scientifique et culturel**. Cette inscription volontariste au sein des programmes doit trouver des déclinaisons concrètes et en cohérence avec toute la structure de médiation de l'établissement. Cette logique doit également s'appliquer aux projets concernant la **politique territoriale et hors les murs** (l'accompagnement pédagogique des dépôts en Région, par exemple), ou encore événementielle (expositions temporaires, par exemple). Au-delà de l'exercice formel de rédaction du projet scientifique et culturel, le porteur d'un projet culturel doit être capable, lors d'une présentation ou d'un jury, de formuler oralement son projet pédagogique, ses enjeux en terme de publics et de réception et d'évoquer, d'emblée, le réseau d'acteurs avec lequel il serait pertinent ou souhaitable de travailler, et ce dans une véritable méthodologie en mode-projet. Cette méthodologie impose que les organisations de travail soient clarifiées quant aux compétences, aux périmètres et à l'enchaînement logique des actions. Le Comité de pilotage de l'éducation artistique et culturelle pourrait être fondé à proposer des modèles de *process* adaptés.

Le rôle des conseils d'administration et des grandes instances transversales

- Les orientations générales et les actions en matière d'éducation artistique et culturelle doivent être régulièrement présentées devant les **conseils d'administration**, qui ont la responsabilité d'en valider les orientations et d'en apprécier les résultats. De même, les réunions régulières des responsables d'établissement, ou les groupes de travail permanents tels que le *Groupe Bizot* doivent consacrer au moins une séance annuelle à cette question et proposer des axes de réflexion et de programmation, des sujets de recherche et réclamer des évaluations.

3. Gouvernance, organisation et moyens des établissements

Des équipes ou référents de l'éducation artistique et culturelle

- Chaque établissement doit disposer d'une **équipe** ou, *a minima*, d'une **personne référente** en charge de l'éducation artistique et culturelle. Ces interlocuteurs sont chargés d'initier les programmes et de représenter l'établissement au sein du Comité de pilotage de l'éducation artistique et culturelle dans les établissements nationaux.

Un budget dédié

- Il s'agit d'affirmer l'importance de l'éducation artistique et culturelle, d'une part, en inscrivant l'action par **l'attribution d'un budget dédié dans chaque établissement** ; et d'autre part, en consacrant une part de ce budget dédié aux **actions mutuelles** qui seront portées par les établissements au sein du Comité de pilotage de l'éducation artistique et culturelle (projets pilotes, dispositifs numériques, actions partenariales, évaluation,...).

Le soutien par le mécénat

- Pour le groupe de travail, la question de la contribution des entreprises, des fondations ou des particuliers en matière de soutien aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle doit pouvoir faire l'objet de programmes dédiés de financement dans le cadre des appels au soutien privé.

Des espaces dédiés

- Qu'il s'agisse de l'accueil ou des activités (réunions professionnelles, formations, accueil des scolaires,...) des **espaces dévolus aux projets d'éducation artistique et culturelle** doivent être réservés et mis à disposition au sein des établissements.

3. Gouvernance, organisation et moyens des établissements

Des dispositifs de professionnalisation et de développement des compétences pour les personnels et les principaux prescripteurs

- Il importe de **promouvoir des dispositifs de professionnalisation** destinés aux personnels et aux professionnels œuvrant en matière d'éducation artistique et culturelle (enseignants, partenaires et relais, artistes impliqués dans des projets).
- Dans le cas des actions « hors les murs » ou en Région, il est nécessaire de former les acteurs de l'éducation artistique et culturelle à l'organisation des structures locales, aux rôles et aux prérogatives de leurs partenaires afin d'optimiser la réalisation d'un projet, d'en anticiper les difficultés et d'élaborer des objectifs communs et/ou complémentaires. Les formations doivent viser à **améliorer la connaissance des réseaux et des structures nationales, régionales ou locales** œuvrant en matière d'éducation artistique et culturelle, mais aussi, comporter des **éléments concrets d'organisation et de développement de programmes, de pratiques et de méthodologies** de suivi et d'évaluation des actions conduites.

La diffusion et la valorisation de l'action éducative et culturelle au sein des établissements culturels

- La **sensibilisation des professionnels** des établissements nationaux et services à compétence nationale apparaît indispensable, y compris auprès des personnels d'accueil et de surveillance, afin que les projets soient connus et partagés par l'ensemble des acteurs au sein des établissements nationaux en contact avec les publics. Ils sont, bien souvent, eux-aussi, **des relais naturels mais improvisés** de la programmation éducative. Des espaces, dédiés ou non, devraient être réservés pour la présentation et la restitution des actions et des projets développés.

3. Gouvernance, organisation et moyens des établissements

Conserver la mémoire des activités et des projets, valoriser les pratiques des publics

- Le groupe de travail souligne l'importance des savoirs et des savoir-faire associés à l'éducation artistique et culturelle. En ce sens, la mémoire des projets et la conservation des traces des activités conduites, quelles que soient les formes adoptées, apparaît comme une exigence importante, tant pour les établissements (idées nouvelles, partage d'expérience,...) que pour les participants aux activités (à titre d'exemple, le *Cahier des pratiques culturelles*).

ANNEXES

Revue internationale de la littérature

Sommaire de la revue de littérature

I - Définitions et contexte

II - Politiques publiques et éducation artistique et culturelle

III - Évaluation des impacts de l'éducation artistique et culturelle : finalités et limites

IV - Effets de l'éducation artistique et culturelle

V - Comment mesurer les effets de l'éducation artistique et culturelle ?

VI - Conditions et facteurs de réussite pour l'éducation artistique et culturelle

I - Définitions et contexte

Un élargissement du sens et des finalités de l'Éducation artistique et culturelle

Dans la majorité des pays, les auteurs s'accordent sur la notable évolution de la notion d'éducation artistique et culturelle au tournant du XXI^e siècle¹. À partir d'une mission notamment centrée sur les arts visuels, l'étude des œuvres et l'expression personnelle des individus, elle s'oriente aujourd'hui vers **des usages de l'art davantage liés à la société, comme moyen de comprendre le monde social, politique, et économique qui nous entoure**. De façon plus spécifique encore, l'art et la culture représentent désormais des ressources jugées importantes pour le développement des capacités et la construction sociale des individus : il ne s'agit plus seulement de « valeurs » transmises mais de « forces » qui aident à se construire et à s'inscrire dans la société. Dans la même perspective, l'utilisation des ressources artistiques et culturelles trouve des développements en dehors du domaine de l'art proprement dit : à titre d'exemple, **l'amélioration des performances académiques et de la réussite scolaire**, d'un point de vue général.

Des définitions relativement consensuelles de l'éducation artistique et culturelle

Pour Anne Bamford (2009), à partir des travaux menés dans le cadre d'une enquête internationale commanditée par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), l'éducation à l'art est définie par deux grands objectifs qui sont :

- **Transmettre le patrimoine culturel aux jeunes**. Cet objectif concerne une part importante des programmes artistiques dans de nombreux pays. Il pose cependant la question de la place de la diversité culturelle au sein de ces programmes ;
- **Permettre aux jeunes générations de créer leur propre langage artistique et contribuer à leur développement global** (émotionnel et cognitif). Aux objectifs culturels, sociaux et esthétiques s'ajoutent désormais l'objectif de construction de l'identité personnelle et culturelle de l'enfant.

En écho aux travaux conduits par l'UNESCO, les actes du Symposium européen et international « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle » (2008), soulignent à plusieurs reprises – notamment dans la présentation générale qui en était proposée par Emmanuel Fraisse – deux objectifs distincts mais complémentaires aujourd'hui attribués à l'éducation artistique et culturelle :

- **Éduquer à l'art**. Sous cet angle, la discipline artistique tend à être sa propre finalité et sa propre justification.
- **Éduquer par les arts**. Complémentairement, l'art constitue un moyen d'acquérir des compétences, de faire des progrès, de réussir dans d'autres disciplines, ou de développer des aptitudes dans la perspective d'un développement global de l'individu.

¹ Dans la littérature anglo-américaine, on rencontre généralement le vocable « Arts Education », alors que le monde francophone privilégie plutôt la notion « d'éducation artistique et culturelle ». Au Canada, l'usage des deux est de mise : « éducation aux arts » ; « éducation artistique et culturelle ».

De grandes difficultés à clarifier le domaine considéré, ses enjeux et ses modalités de mise en œuvre

En matière d'éducation artistique et culturelle, **de multiples séries de questions entourant l'amélioration des programmes d'éducation artistique et culturelle, sont régulièrement soulevées**, quel que soit le pays considéré, aussi bien au sein du monde académique, que parmi les professionnels de la culture ou les responsables politiques. Aux États-Unis, notamment, ces questions sont régulièrement débattues : faut-il donner plus de temps aux arts dans les programmes ? Mieux former les enseignants ? Sanctionner les acquis par l'obtention de diplômes ? Faut-il faire appel à des enseignants spécialisés ou former les enseignants « traditionnels » ? Vaut-il mieux se concentrer sur un ou deux genres artistiques ou alors, ouvrir à tous les genres et formes artistiques ? Faut-il proposer un curriculum uniforme pour toutes les villes et les États ? Faut-il utiliser des mesures standards des apprentissages pour mesurer la performance en matière artistique et culturelle ?

D'autres questions touchent **des aspects plus substantiels du domaine** : les classes artistiques doivent-elles servir à favoriser la créativité ? Les arts doivent-ils être enseignés séparément ou doivent-ils être distillés au sein du curriculum traditionnel ? S'intéresse-t-on à l'art occidental et à ses canons ou bien ouvre-t-on à la question de la place de notre civilisation par rapport à d'autres traditions présentant autant de « mérites » que les nôtres ? L'art doit-il conduire à un accroissement de compétences (« *productive skills* ») ou doit-on plutôt soutenir sa contribution à la construction d'un amateur (« *emphasis on connoisseurship* ») ? (Gardner, 1989). D'autres courants soulignent l'importance d'unifier au sein d'un même et vaste ensemble l'éducation artistique destinée aux jeunes élèves : musique et mouvement, pratiques culturelles et dimension d'expérimentation personnelle (le « jeu » est ici compris dans sa double dimension : caractère ludique et « *enactment* »), selon une conception holistique d'une « éducation esthétique ». Plusieurs registres complémentaires sont considérés : éducation esthétique ; contribution des arts à la vie des enfants ; développement de la dimension artistique chez l'enfant ; rôle des parents dans le développement de la dimension artistique ; rôle des enseignants dans ce développement (Jalongo, Stamp, 1997).

Certains auteurs, aux États-Unis notamment (Eisner, 2010), vont jusqu'à estimer que l'élaboration de « standards » donne aux actions mises en place une forme de rationalité technique qui devient contradictoire avec les missions et les valeurs portées par le domaine de l'éducation artistique et culturel.

Dans les faits, une dimension généralement « récréationnelle »

Les recherches transversales sur l'éducation artistique et culturelle montrent que celle-ci est généralement vue, par les acteurs - lorsqu'elle est développée dans le cadre scolaire - **comme un supplément programmatique ou une « plaisante diversion » par rapport aux savoirs fondamentaux enseignés à l'école**. Le milieu scolaire intègre ainsi la dimension artistique, **dans une perspective élargie et relativement vague**, afin de stimuler les élèves à utiliser plusieurs manières d'apprendre, plusieurs manières de penser et d'expérimenter (Sautter, 1994). De même, les expériences mobilisant l'art en dehors du cadre scolaire sont généralement limitées en termes d'ambition et d'impacts attendus : **ils sont d'ordre « récréationnel » et non d'ordre « créationnel »**. Ils offrent des moments de pause (« recess ») mais n'ont pas d'effets réellement significatifs en termes de création et de créativité. Les activités artistiques extrascolaires permettent néanmoins de développer un sentiment d'accomplissement et de bien-être parmi les jeunes. Dès lors, « parvenir à réaliser une réelle mission d'apprentissage par et avec l'art, destinée à l'ensemble des enfants américains, requerrait des comportements héroïques de la part de tous les segments de la société ». Pour y parvenir, l'implication par l'art devrait être à la base de toute expérience d'apprentissage (Fisk, 1999).

II - Politiques publiques et éducation artistique et culturelle

Le rôle majeur des politiques publiques

Les auteurs soulignent que les évolutions qui affectent l'éducation artistique et son développement dans les sociétés occidentales émanent beaucoup plus souvent de l'extérieur du domaine éducatif et culturel que du domaine lui-même. On observe, notamment, le fort impact des standards nationaux et étatiques en matière d'éducation artistique, en d'autres termes, **l'importance de la dimension politique et des injonctions des États en matière de politiques publiques**, durant la deuxième moitié du XX^e siècle. Cette élaboration politique a notamment marqué une rupture avec les courants de l'éducation populaire et les initiatives développées avant la seconde guerre mondiale (Poirrier, 2011).

En France, développement des logiques partenariales et des logiques de conduite de projets

En France, on a assisté à une évolution générale des catégories de l'action publique en matière d'éducation artistique et culturelle : très centrée sur l'école il y a quelques décennies, celle-ci se fonde, depuis les années 1980, sur **une organisation par projet et partenariale** (avec, plus récemment, l'émergence du principe de « parcours »), impliquant les collectivités et les ressources culturelles locales (Bordeaux, 2009 ; Dubois, 2012). Cette tendance apparaît très nettement, par exemple, dans les textes officiels relatifs à l'histoire des arts (Montoya, Martin, & Périgois, 2011). **La difficulté des acteurs à déterminer les objectifs qu'ils s'assignent, conduit à ce que la légitimité procédurale (parcours/projets) prenne le pas sur la légitimité substantielle (contenus).**

La relance actuelle de l'éducation artistique et culturelle, qui encourage vivement à intégrer ces logiques de fonctionnement par projet et en partenariat, s'effectue néanmoins **à moyens constants** (Montoya et al., 2011). Sauf exception², quels que soient les pays considérés, les moyens consacrés à l'éducation artistique et culturelle ont été et restent limités. Les éducateurs « doivent se battre » pour dégager du temps et des ressources ; ils sont généralement peu considérés et peu valorisés dans leurs actions. Cette situation est aggravée par le contexte actuel de diminution des financements publics, dans la majorité des pays.

² Sous le ministère de Jack Lang.

Au niveau européen, injonction d'inclusion sociale et de renforcement de l'identité européenne

Au niveau européen (Culture Action Europe, 2010), les politiques publiques insistent sur l'importance de **favoriser l'expression culturelle et la « conscience culturelle » des individus**. Le Conseil de l'Europe, dans ses conclusions du 27 novembre 2009, soulignait l'importance de développer la créativité et la capacité d'innovation des enfants et des jeunes adultes à travers l'expression culturelle et l'accès à la culture, en définissant **la créativité et la culture comme l'un des huit domaines principaux de l'action européenne en faveur des jeunes**. Selon une conception nettement plus englobante en matière d'action publique, les initiatives préconisées au niveau européen visent à permettre aux secteurs de l'éducation formelle et informelle, de la jeunesse, des arts et de la culture, mais aussi aux autres secteurs, de travailler de façon plus étroite pour stimuler les apprentissages à travers la culture, et la culture à travers les apprentissages. Les programmes européens « Culture » insistent sur l'importance de la dimension éducative dans tous les projets artistiques et culturels, et souhaitent donner la priorité à tous les projets qui incluent cette dimension, en particulier concernant les projets culturels organisés en contextes non formels, hors cadre scolaire.

Les États-membres sont d'ailleurs enjoins à **freiner la marginalisation progressive des thèmes et activités artistiques et culturels dans les écoles**, quels que soient les niveaux scolaires considérés. Les arts doivent jouer un rôle plus important dans les programmes et être enseignés par des enseignants formés, en coopération avec des artistes et d'autres partenaires. Les États-membres doivent en particulier s'assurer que ces expériences soient proposées à tous les élèves, qu'elles soient d'un haut niveau de qualité et qu'elles reflètent la diversité des pays et la diversité européenne.

Le programme européen *Lifelong Learning* devrait lui-aussi donner la priorité aux projets de formation qui incluent cette dimension. Il s'agit d'un enjeu d'autant plus important que les projets culturels proposés dans les écoles d'Europe, en coopération avec des artistes et des partenaires culturels, ne sont pas éligibles à un soutien par ce programme.

L'éducation artistique et culturelle : un système de plus en plus complexe du point de vue de ses acteurs, de ses enjeux, et de la mise en œuvre de ses actions

L'agenda européen de la culture (*Open Method of Coordination*, 2010), dans son rapport final, a élaboré des recommandations-clés pour l'Europe, à travers trois approches complémentaires et interdépendantes : **la relation directe avec les œuvres** (anciennes ou contemporaines, patrimoniales, musicales, littéraires...) ; **l'approche analytique et cognitive des œuvres d'art** (étude de l'histoire de l'art, ou compréhension des œuvres à travers les autres champs de connaissance) ; **l'introduction aux pratiques artistiques**.

Ces champs d'action font l'objet de **seize sous-recommandations** : transdisciplinarité ; renforcement et promotion de l'éducation au patrimoine ; étude et promotion des nouvelles stratégies et services permettant l'accès et l'utilisation optimale des médias dans les champs de la culture et de l'éducation ; développement d'initiatives ayant vocation à éduquer aux médias, incluant l'éducation à une utilisation créative des médias et à l'acquisition de compétences ; promotion, mise en valeur et évaluation des compétences et talents créatifs acquis par les enfants et les adolescents ; engagement de tous les partenaires éducatifs et culturels à ces enjeux ; inscription des coopérations entre les milieux scolaire et culturel dans une stratégie de long terme, au sein de laquelle les partenaires concernés participent aussi activement l'un que l'autre, ces coopérations devant être suivies et évaluées périodiquement ; soutien de ces politiques en facilitant le développement de réseaux européens et en concevant un glossaire européen et un portail européen sur l'éducation culturelle ; développement des coopérations entre monde scolaire et culturel, hors du périmètre européen ; investissement dans des partenariats de qualité en créant des équipes de médiation et en les formant ; soutien à la formation initiale des enseignants, artistes et professionnels de la culture et à leur formation continue ; valorisation du statut, des financements et de la visibilité de l'éducation artistique et de ses effets bénéfiques sur les jeunes et les citoyens, dans la société au sens large ; inclusion de l'évaluation des programmes dans les politiques des États-membres ; soutien à la formation des enseignants et des professionnels en matière d'évaluation, et propositions d'outils pour conduire ces évaluations ; établissement d'un observatoire, à un niveau européen, pour collecter de bons exemples d'évaluation, les diffuser et permettre des analyses comparatives ainsi que tous types d'études relatives à l'art et à l'éducation.

Une dimension peu présente dans les textes de référence et la littérature académique sur les programmes d'éducation artistique et culturelle, est soulignée par la plate-forme *Access to Culture* (2013) : **la création de mécanismes de consultation citoyenne** impliquant des représentants de la société civile représentant tous les secteurs concernés par l'éducation et la culture (éducation, formation, jeunesse, culture et sports...).

III - Évaluation de l'éducation artistique et culturelle : finalités et limites

Une utilisation instrumentale des études et des évaluations dans les pays qui doivent rechercher des financements et justifier des actions conduites

L'évaluation des actions est régulièrement interrogée dans de nombreux pays. C'est le cas aux États-Unis, où la *Smithsonian Institution* a été chargée, en 2004, d'une vaste enquête menée à l'échelle des États sur les pratiques d'évaluation des programmes éducatifs développés dans différents musées et sites patrimoniaux, ou, comme en témoigne encore, le symposium international organisé à Paris par le ministère de la Culture français sur cette thématique en 2007 (2008). Les évaluations conduites dans différents pays du monde (et disponibles le plus souvent en langue anglaise) l'ont été principalement aux États-Unis, au Royaume-Uni, au Canada et en Europe du Nord (Finlande, Pays-Bas). Nombre d'entre-elles sont commandées et financées par les tutelles ou organismes professionnels : fonds nationaux pour les arts, départements d'éducation ou encore la fondation nationale américaine pour l'éducation à l'art. D'autres sont conduites par des chercheurs universitaires ou par les équipements culturels eux-mêmes.

Les recherches conduites **ont souvent valeur démonstrative**, afin de justifier les demandes de soutien financier ou institutionnel, pour des disciplines qui restent marginalisées en termes d'ambition et de moyens. Par ailleurs, **leurs résultats** (parce qu'il s'agit généralement de programmes de courte durée, peu évalués) **conduisent à des conclusions soit limitées, soit mitigées**.

Des dispositifs d'étude et d'évaluation inégaux et hétérogènes, dont les bilans sont mitigés

Les aspects transversaux soulignés dans la littérature, et pour lesquels des approfondissements en matière d'étude et de mesure des effets sont jugés nécessaires sont, d'une part, **la qualité des programmes**, et d'autre part, **l'évaluation des actions conduites** (Poyet & Bacconnier, 2006). D'un point de vue général, il paraît difficile de démontrer que l'éducation artistique, à elle seule, améliore les compétences des élèves, même si certaines habiletés paraissent relever de façon directe de sa pratique (en matière littéraire, comme pour le développement du goût des apprentissages). Globalement, **la littérature académique semble présenter un bilan mitigé concernant l'impact de l'éducation artistique et culturelle sur les apprentissages, en partie lié à la grande variété des approches conduites mais aussi, en raison de la grande hétérogénéité des systèmes d'évaluation qui les mesurent**. Les auteurs s'opposent notamment sur les objectifs en matière d'évaluation : **effets intrinsèques** relevant de l'éducation artistique et culturelle elle-même (plaisir, motivation, connaissances acquises, épanouissement...) **versus impact de l'éducation artistique et culturelle sur d'autres aptitudes et sur des compétences transversales** (domaines scolaires, dimension sociale, dimension cognitive...). Ceci souligne d'une part, l'importance de croiser les méthodes et de rapprocher les courants et perspectives de recherche, et témoigne d'autre part, du fait que **l'élaboration d'indicateurs de qualité fait très généralement défaut au lancement des programmes**. L'*Institut national de recherche pédagogique*, dans sa synthèse de 2006, inventorie les principaux facteurs de qualité à mettre en œuvre : « partenariats actifs avec des organisations artistiques ainsi que des artistes individuels ; accessibilité à tous les enfants ; développement professionnel continu ; structures organisationnelles flexibles ; responsabilités partagées entre la planification et l'exécution ; frontières perméables entre l'école, les associations et la communauté culturelle ; notation détaillée et stratégies d'évaluation ». De plus, **l'utilisation des technologies** en matière d'éducation artistique et culturelle et du point de vue de son utilisation créative au plan artistique devrait être plus largement intégrée dans les actions, mais aussi, évaluée.

IV - Effets de l'éducation artistique et culturelle

1. Objectifs imprécis et antagonisme des logiques des acteurs

L'inévitable réinterprétation par les enfants/adolescents du sens et des objectifs des actions d'éducation artistique et culturelle est soulignée par les travaux français en sciences sociales portant sur cette question. On observe ainsi, du côté des élèves, **la mise en œuvre de « pactes de réception sauvage »** (Passeron, 2006) au contact des œuvres ou des activités au centre de l'action d'éducation artistique et culturelle (Morel, 2006). Ce phénomène est d'autant plus marqué que **les objectifs assignés aux actions en question sont rarement explicités par les différents acteurs institutionnels impliqués** (institutions culturelles, Ministère de l'Éducation nationale, corps enseignant, intervenants, etc.), ces derniers ne partageant d'ailleurs que rarement les mêmes logiques sur un projet commun. S'instaurent ainsi, bien souvent, **des malentendus sur le sens à donner aux actions**, aussi bien du côté des bénéficiaires (les enfants ou adolescents) que du côté des professionnels impliqués (Eloy, 2012 ; Legon, 2012). Dans ces projets, les étapes de clarification des objectifs font souvent défaut d'autant qu'on constate fréquemment **un antagonisme entre les logiques animant les acteurs du monde éducatif et ceux du monde culturel** (Legon, 2012; Montoya et al., 2011) – ce qui plaiderait en faveur **d'une sensibilisation plus importante des enseignants à l'éducation artistique et culturelle, par exemple dans le cadre de leur formation initiale et continue**. Le flou des objectifs poursuivis en matière d'éducation artistique et culturelle autorise néanmoins, chez les élèves, des formes de « bricolage » (Certeau, 1990) qui peuvent s'avérer intéressantes (bien que peu généralisables et rarement « rentables » sur le plan strictement scolaire).

2. La faible portée des actions ponctuelles

Un des constats principaux, souligné par la littérature sociologique, est celui **des effets limités de l'éducation artistique et culturelle, notamment quand celle-ci prend la forme d'actions ponctuelles**. Les projets d'éducation artistique et culturelle, qui reposent, comme dans le cas de l'éducation prioritaire, sur des acteurs particulièrement motivés, sont souvent **très contingents et fragiles, et par conséquent peu généralisables**. Les différents partenaires impliqués dans ces actions estiment d'ailleurs eux-mêmes que c'est **dans un cadre pérenne, avec des partenariats durables que se construisent les bons projets** (Montoya et al., 2011). En outre, les études montrent que **ces projets ne peuvent avoir des effets socialisateurs durables que dans le cadre d'une action quotidienne et de grande ampleur, à l'instar du cadre scolaire** (Baudelot, Cartier, & Détéz, 1999). En effet, parallèlement aux actions éducatives et culturelles, les enfants et adolescents évoluent dans des cadres socialisateurs puissants : la famille, mais aussi les pairs. Les groupes de pairs, particulièrement, peuvent émettre des injonctions en matière de culture, contradictoires avec celles portées par les actions d'éducation artistique et culturelle, notamment dans les domaines fortement investis par les pratiques culturelles juvéniles comme la musique ou le cinéma (Bantigny, 2008 ; Barrère & Jacquet-Francillon, 2008 ; Eloy, 2012 ; Legon, 2010 ; Pasquier, 2005).

3. L'impact incertain de la sortie scolaire

Les **sorties scolaires** restent, pour beaucoup d'institutions culturelles, **le vecteur principal de l'action éducative** (Grefre & Krebs, 2010). Elles restent aussi, pour beaucoup d'élèves, **le vecteur principal de leur connaissance des grandes institutions muséales ou patrimoniales**, voire, de leur premier contact avec ces lieux. Ainsi, selon les chiffres de l'enquête sur les univers culturels des enfants et des adolescents du ministère de la Culture, quel que soit l'âge des enquêtés du panel - qui suit des individus du CM2 à la classe de 1^{ère} - ceux ayant effectué des visites au musée sont au moins la moitié à l'avoir fait dans un cadre scolaire (Octobre, Détrez, Mercklé, & Berthomier, 2010). Néanmoins, les études sociologiques sur la question amènent à mettre en exergue certaines limites de l'éducation artistique et culturelle, interrogeant plus particulièrement deux dimensions : quel est l'impact effectif de ce contact apporté par l'École vers les grandes institutions culturelles ? Quels obstacles et difficultés des actions relevant de l'éducation artistique et culturelle sont soulignés par la littérature en sciences humaines et sociales ?

Plus spécifiquement, certaines études soulignent **le rôle déterminant qui est celui des enseignants** dans le cadre des visites scolaires. Ainsi, une étude visant à améliorer la qualité des visites libres de groupes de collégiens venus à la *Smithsonian* dans le cadre de séjours scolaires à Washington, insiste sur le rôle fondamental, pour la réussite de la visite, **de l'information des enseignants et de leur investissement en amont**, avec l'aide des outils conçus par les éducateurs du musée (Smithsonian Institution, 2007). D'un point de vue général cependant, les visites dans le cadre scolaire font l'objet de peu d'études visant à établir et mesurer, en particulier, leur impact, à court ou long terme, sur les élèves.

Concernant les effets de la fréquentation des institutions culturelles, dans le cadre scolaire, sur la participation à l'âge adulte, une étude française (Gottesdiener & Vilatte, 2004) met en évidence que la visite des musées dans le cadre scolaire **n'est pas prédictive de la fréquentation ultérieure des équipements culturels à l'âge adulte**. Pour les deux auteurs, le caractère unique ou très exceptionnel de la sortie dans le cadre scolaire ne permet pas, logiquement, de faire du musée un lieu familier. De plus, c'est la nature même de l'expérience vécue qui ne paraît pas profiter aux élèves, puisqu'on n'observerait pas non plus d'impact ultérieur auprès des jeunes adultes interrogés qui déclarent, pourtant, avoir connu une expérience fréquente ou très régulière des musées avec un enseignant.

4. Inégalités d'accès, inégalités de réception et d'efficacité des programmes

Enfin, un autre constat récurrent de la littérature sociologique a trait à **la réception socialement différenciée des dispositifs d'éducation culturelle et artistique** : les manières de recevoir et de penser l'art et la culture que souhaitent insuffler aux élèves les acteurs institutionnels de l'éducation artistique et culturelle, présentent des degrés d'affinités divers avec les modalités de perception et d'appréciation mises en œuvre par les publics scolaires selon les milieux sociaux-scolaires considérés. Ainsi, les bons élèves de milieux favorisés sont plus enclins à comprendre et à adopter les rapports à l'art et à la culture visés par l'éducation artistique et culturelle (Baudelot et al., 1999 ; Legon, 2012). Néanmoins, **le degré de croyance dans la légitimité de ces actions est, pour certains élèves de milieux populaires, plus forte que celui observé parmi les adolescents issus de milieux plus favorisés**, les premiers ne pouvant bien souvent accéder aux biens ou lieux culturels au centre des actions que par ce biais, à la différence des seconds, qui y sont plus familiers, notamment *via* la transmission familiale (Eloy, 2012).

V – Comment mesurer les effets de l'éducation artistique et culturelle ?

1. L'impact de l'éducation artistique et culturelle sur les facultés des enfants et sur les résultats scolaires : des désaccords sur ce qui peut et doit être mesuré

Une majorité des études se penche sur l'impact de l'éducation artistique et culturelle, **soit à court terme sur les aptitudes et le développement de l'enfant, soit à long terme concernant son influence sur les pratiques artistiques et culturelles à l'âge adulte**. Cela étant dit, l'impact est rarement mesuré, que ce soit dans le cas du développement d'aptitudes et de compétences, parce que celles que l'on souhaite développer chez l'enfant ne sont pas clairement définies ou restent propres à chaque projet (mais certains travaux s'emploient à les déterminer) ; ou dans le cas de l'influence sur les pratiques à l'âge adulte, parce que les éléments qui favoriseraient une pratique artistique ou culturelle à l'âge adulte ne sont pas vraiment identifiés, et notamment, qu'il n'est pas établi de façon certaine que l'éducation artistique et culturelle soit un des éléments déterminants dans le développement de cette pratique.

Évaluer un « capital » ?

Anne Bamford soutient que, **dans 25% des cas environ, la pauvreté des programmes d'éducation artistique et culturelle proposés a un impact négatif sur la participation des enfants, leur créativité et leur imagination**³ (2009). Elle souligne d'ailleurs que les tentatives de mesure de l'apprentissage des enfants en matière d'art sont trop peu développées. En écho à cette remarque, une des études considérées – menée au Royaume-Uni dans le but de révéler les retombées spécifiques d'activités liées à l'art contemporain et aux espaces d'exposition sur les apprentissages de sujets jeunes – indique clairement qu'elle vise à définir les apprentissages en terme de « capital » humain, social et culturel, et à déterminer si, oui ou non, il y a eu apprentissage, mais qu'elle ne vise ni à mesurer ces apprentissages, ni à les quantifier d'aucune manière (Newman & Whitehead, 2008).

Évaluer des « compétences » ?

Comme les chercheurs impliqués dans le *Project Zero*⁴ le soulignent, pour mesurer l'apprentissage des enfants, **il faudrait déjà savoir quelles compétences ceux-ci sont susceptibles d'acquérir par le biais de l'éducation artistique et culturelle** (Winner & Gardner, 2008). Le groupement de recherche a donc cherché à déterminer ce que l'on apprend dans les cours d'arts plastiques, aboutissant à huit schèmes de pensée : la maîtrise d'une technique ; l'investissement et la persévérance ; l'imagination ; l'expression ; l'observation ; la réflexion ; l'extension des concepts à d'autres disciplines ; la compréhension du monde artistique. Autant de compétences qui sont tout aussi importantes dans un grand nombre d'autres disciplines. Pour ce groupe de chercheurs, **l'hypothèse du transfert de ces compétences dans d'autres domaines de la vie des enfants reste à vérifier**, même si elle apparaît plausible. Pour d'autres, comme dans le cadre de l'évaluation du projet école-musée *SmArt Explorers* mené à Chicago avec des élèves de niveau CM2, **les résultats montrent l'impact de l'activité sur le développement de certaines capacités qui peuvent servir dans d'autres domaines, notamment des capacités cognitives** : être capable de restituer des connaissances, de les analyser, de s'impliquer personnellement (DeMoss, 2008).

³ « Les expériences artistiques de mauvaise qualité se traduisent le plus souvent à travers des programmes purement formels, isolés et déconnectés des enfants, de leur environnement et des autres enseignements. La qualité médiocre de l'enseignement artistique entraîne une perte de confiance, un amoindrissement de la créativité, un affaiblissement de la participation aux enseignements artistiques scolaires et une baisse des résultats de l'enfant en général. » (Poyet & Bacconnier, 2006).

⁴ Fondé par le philosophe Nelson Goodman en 1967, le *Project Zero*, accueilli par l'école doctorale en sciences de l'éducation de l'université d'Harvard, est un groupe de recherche interdisciplinaire qui s'intéresse au mode de pensée artistique, aux apprentissages et à l'éducation.

Une méta-analyse américaine (Hanshumaker, 1980) portant sur les effets de l'éducation artistique, classe ces derniers selon six registres : développement du langage et préparation à la lecture, lecture et mathématiques, compétences en termes d'apprentissages et d'attitudes, créativité, socialisation, développement intellectuel et réussite/accomplissement de soi. **Auprès de jeunes enfants, l'expression artistique, en tant que telle, ainsi que les échanges qu'elle peut impliquer, auraient un effet significatif sur le développement du vocabulaire par rapport aux enfants n'ayant pas ces expériences** (Wooton, 1968 ; Mills, 1972).

Une enquête conduite au musée Gardner de Boston par l'*Institute for Learning Innovation*, centrée sur les effets d'un programme de visites muséales régulières sur le développement de l'esprit critique des élèves, constitue un bon exemple de tentative de mesure des effets d'un programme d'éducation artistique et culturelle (Adams, Foutz, Luke & Stein, 2006). C'est surtout une méthode spécifique et les effets de court terme qui sont évalués, méthode appelée *Visual Thinking Strategies* – **basée davantage sur l'apprentissage du regard et l'expression personnelle que sur l'apprentissage de l'histoire de l'art** – qui est censée développer l'esprit critique des élèves. L'évaluation consiste à rechercher, parmi des enfants ayant participé et des enfants n'ayant pas participé au programme, la manifestation de sept compétences, dont certaines font écho aux schèmes de pensée déterminés dans le cadre du *Project Zero* : observer ; interpréter ; exprimer une opinion personnelle ; s'appuyer sur son expérience personnelle ; comparer ; soulever des questions ; être ouvert à plusieurs interprétations.

Une autre étude mobilisant des données internationales (Paul Hamlyn Foundation, 2011) met en évidence **plusieurs résultats qui seraient validés par le corpus de recherches existantes** :

1. les apprentissages mobilisant les arts et la culture ont un effet positif dans toutes les matières scolaires (théâtre et bibliothèques favorisent la réussite en notions élémentaires de lecture, écriture et calcul ; les activités musicales favorisent la réussite en mathématiques, en apprentissage primaire de la langue et en apprentissages élémentaires en matière de lecture, d'écriture et de calcul...) ; les écoles intégrant l'art dans leurs programmes obtiennent de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques comparées aux écoles qui n'en proposent pas ;
2. La participation à des activités culturelles structurées augmente les compétences cognitives ;
3. Les élèves des catégories sociales inférieures participant à des activités artistiques à l'école ont trois fois plus de chances d'obtenir un diplôme ;
4. L'employabilité des élèves ayant étudié dans les domaines de l'art est supérieure et ils sont plus susceptibles de rester en emploi ;
5. Les élèves d'origine sociale modeste ayant suivi des activités artistiques en classe ont deux fois plus de chances de devenir bénévoles et ont 20% de chances supplémentaires de voter lorsqu'ils deviennent jeunes adultes.

Le rôle particulier de la musique sur les compétences langagières et en mathématiques

Une étude canadienne (Upitis et al. 2001) a permis d'effectuer des tests visant à évaluer les performances des élèves (vocabulaire, lecture, mathématiques). **Les résultats ont montré une corrélation nette entre les résultats en langage et en mathématiques en lien avec l'engagement dans les activités artistiques, en particulier avec la musique** (hors cadre scolaire), dont une meilleure compétence langagière et mathématique parmi les élèves suivant des cours de musique que parmi leurs pairs. Sans surprise, l'étude montrait aussi **qu'il existe une corrélation entre statut socio-économique, participation aux activités artistiques et qualité des résultats scolaires**. La recherche a également mis en évidence que les attitudes envers les arts sont élaborées dès les premières années de scolarisation, mais aussi, que les garçons sont moins intéressés et se sentent moins « compétents », en chant et en danse, que les jeunes filles.

Évaluer un « processus » ?

La vaste étude sur les apprentissages (250 professionnels interrogés), conduite par la *Harvard Graduate School of Education* pour la *Wallace Foundation*, s'est intéressée à l'expérience des apprentissages chez les enfants (K-12 Youth) dans et hors cadre scolaire, en milieu urbain, suburbain et rural, quels que soient les genres artistiques proposés (musique, théâtre, arts visuels...). Elle soulevait plusieurs séries de questions (*Wallace Foundation - Harvard Graduate School*, 2009) :

- Comment les éducateurs en art aux États-Unis (professionnels, théoriciens, administrateurs) conçoivent-ils et définissent-ils les standards de qualité des apprentissages et de l'enseignement des arts ?
- Quels marqueurs de l'excellence sont recherchés par les éducateurs et administrateurs concernés ?
- Comment les fondamentaux d'un programme et les processus décisionnels durant la conduite du projet, affectent-ils la poursuite et l'atteinte de qualité ?

Six résultats majeurs ont été identifiés :

1. **La recherche de qualité** doit être personnelle, passionnée et persistante. Les élèves eux-mêmes doivent être confrontés à la qualité : œuvres d'art majeures, excellence du matériel et qualité des expériences proposées (interactions de groupes puissantes, travail collectif, atteinte de résultats dont ils sont fiers, ateliers de pratique gratifiants, excellence technique, et capacité réussie d'expression personnelle) ;
2. **Les éducateurs artistiques de qualité servent simultanément plusieurs objectifs.** Parmi ceux-ci, sept sont déterminants : encourager des comportements et des dispositions élargies, en particulier la capacité à penser de façon créative et à être capable de créer des liens (au sens anglais de « connections ») ; transmettre des compétences et des techniques artistiques sans que cela constitue l'objet principal des programmes ; développer une sensibilité esthétique ; ouvrir des voies permettant de comprendre le monde ; aider les élèves à s'impliquer du point de vue communautaire, civique et social ; favoriser l'expression personnelle des élèves ; aider les élèves à évoluer en tant qu'individus ;
3. **La qualité se révèle durant l'activité** (« in the room ») **à travers quatre prismes** : apprentissage, pédagogie, dynamique collective et environnement ;
4. **Importance des décisions fondatrices du programme** : la dimension programmatique donne au programme son identité et fournit les paramètres qui permettent d'atteindre la qualité recherchée ;
5. **Les décisions prises** (et les décideurs), à tous les niveaux du programme, **ont une influence considérable sur la qualité.** Les différents décideurs sont les personnes très éloignées de la salle de classe (responsables institutionnels des programmes, gestionnaires), les personnes « juste à la porte » de la salle de classe (ex., directeurs d'établissements), et les personnes situées « dans la salle de classe » (enseignants, artistes, élèves) ;
6. **La réflexion et le dialogue** sont importants à tous les niveaux.

La recherche insistait notamment sur l'importance d'examiner de façon critique non pas les « activités artistiques » mais les « **expériences d'apprentissage des arts** ». Il est donc essentiel de documenter ces expériences d'apprentissages ; et de communiquer leur valeur aux parents et aux administrateurs, ainsi qu'aux élèves eux-mêmes, cela, aussi bien du côté des enseignants que des professionnels des arts et de la culture. Un des résultats important et peu attendu de la recherche est aussi l'idée que **l'élève doit être parti-prenante de l'élaboration du programme, par rapport au modèle traditionnel suggérant que l'élève est un simple « réceptacle » du programme**, alors même que la réflexion et la qualité proviennent des échanges et des discussions entre administrateurs, enseignants, élèves et parents. Avoir conscience et intégrer le fait que **les élèves jouent un rôle critique dans les processus d'apprentissages** modifie les registres de responsabilités à partager et permet aussi de modifier les dynamiques de la classe.

Évaluer des « dispositions » ?

D'autres courants (Davis, 2007) soulignent les apports spécifiques relatifs à l'art, afin de ne pas tomber dans la généralisation sur le fait que l'art sert à « l'accomplissement de l'individu ». Ils cherchent aussi à éviter l'argument purement « économique » de la contribution de l'art (« rentabiliser » les investissements en éducation artistique et culturelle). **Les apports singuliers de l'art relèveraient de** : la production tangible, que sont peintures, poèmes, performances qui sont des productions concrètes de l'imagination (« agency ») dont la production matérielle, par les enfants et les jeunes, donne le sentiment d'un accomplissement de soi et permet l'augmentation de l'estime de soi ; l'intelligence émotionnelle (expression et empathie), l'engagement artistique permettant d'apprendre comment exprimer ses émotions, dimension qui est facilitée, peut-être exclusivement d'ailleurs, par les arts ; la tolérance à l'ambiguïté (« interprétation » du monde et respect) qui est une dimension importante du comportement créatif, et qu'il est important de développer chez les jeunes, lesquels deviennent plus conscients des diverses perspectives, des diverses manières de voir les choses et du fait que les problèmes ont plus qu'une seule solution, une dimension importante en découlant étant la possibilité d'apprendre à respecter les points de vue des autres ; le processus de « tangibilité des arts » (investigation et réflexion), les élèves pouvant voir l'impact de leur pensée sur les œuvres produites et expérimenter - comme aucun autre domaine ne permet de le faire - la variété et l'importance de leur propre questionnement et leur propre capacité à évaluer et à diriger ce processus. Cette **capacité à la réflexivité montre que les arts facilitent la métacognition** en raison de l'importance donnée, dans les arts, aux processus de production et aux pensées réflexives qui y sont associées ; la connexion (engagement et responsabilité), les arts permettant d'établir des relations vers les mondes sociaux et culturels, au-delà de l'école, ce qui leur permet de comprendre l'importance de la responsabilité sociale.

Limites de la mesure des effets de l'éducation artistique et culturelle

Certaines études soulignent **la frilosité des enseignants lorsque la proposition artistique et culturelle n'est pas directement centrée sur les connaissances relatives aux œuvres ou directement en lien avec les programmes scolaires**, mais lorsqu'elle est centrée sur le développement de certaines compétences, notamment savoir regarder, argumenter et développer un esprit critique (Adams, Foutz, Luke & Stein, 2006 ; DeMoss, 2008). Il n'y a donc pas forcément de **consensus sur les objectifs** de l'éducation artistique et culturelle et **sur les compétences** qui doivent être transmises *via* l'éducation artistique et culturelle.

Quant à **l'impact direct de la participation à des projets d'éducation artistique et culturelle sur l'amélioration des résultats scolaires**, certains soulignent qu'il ne devrait pas être mesuré car il ne l'est que pour justifier le maintien, ou non, des programmes d'éducation artistique et culturelle (Folkert, en ligne ; Tishman & Palmer, 2008). Une étude vise, par exemple, à montrer les effets de l'éducation artistique et culturelle, et plus particulièrement la « corrélation », et non le rapport de cause à effet, entre une forte implication dans des programmes d'éducation artistique et culturelle et de bons résultats scolaires. Tout en reliant la participation assidue à un programme artistique à la réussite scolaire, en général, l'étude se défend de créer un lien de causalité de l'un à l'autre (Catterall, Dumais & Hampden-Thompson, 2012). Ainsi, pour certains auteurs, cet effet est avéré (DeMoss, 2008), pour d'autres, il n'est absolument pas démontré (Winner & Gardner, 2008).

2. L'impact de l'éducation artistique et culturelle sur les pratiques culturelles à l'âge adulte : des effets contrastés, mais des effets sur la participation culturelle

Logiquement, certaines recherches prolongent la réflexion sur le rôle de l'éducation artistique et culturelle en abordant la question des effets de l'éducation artistique et culturelle **sur le long terme**, à travers les pratiques dans la vie adulte des individus ayant pu en bénéficier.

Une partie des études, qui prennent en compte des données réunies sur de longues périodes, vise à rendre compte de l'impact de la participation à des programmes d'éducation artistique et culturelle sur les pratiques culturelles à l'âge adulte, en d'autres termes, à déterminer si l'éducation artistique et culturelle participe à la constitution du public de demain, un questionnement qu'Anne Bamford réproche : le public enfant et jeune est un public en soi qu'il convient de considérer comme tel.

L'une de ces études s'appuie sur la comparaison des résultats d'études réalisées aux États-Unis (1996) et aux Pays-Bas (1997 et 2003), résultats qui permettent de tirer **des conclusions différentes** (Folkert, en ligne). Les études américaines montreraient que l'éducation à l'art a un impact, et qu'elle a plus d'impact que le niveau général d'éducation sur les pratiques artistiques à l'âge adulte, tandis que les études néerlandaises soulignent que ce sont **les pratiques culturelles des parents** qui ont véritablement un impact sur les pratiques culturelles de leurs enfants, et donc sur leurs pratiques à l'âge adulte (plus que leur niveau économique ou que la pratique artistique et culturelle dans l'enfance). Une étude s'est notamment penchée sur le parcours d'anciens étudiants ayant arrêté leurs études au lycée, ou encore, au premier ou au second cycle universitaire, sur ce que leur formation leur a apporté en art, et par ailleurs. Tous témoignent avoir reçu des compétences par le biais de leur formation artistique (technique artistique, communication, sociabilité, développement personnel, recherche), la nature des compétences qu'ils déclarent avoir acquises **variant en fonction du niveau d'étude atteint par l'individu** (Miller & Lambert, 2012).

Éducation artistique et culturelle dans le cadre scolaire et hors cadre scolaire : une dimension cumulative

Quels que soient les genres de participation aux activités artistiques, les recherches semblent montrer que **plus un individu a reçu à la fois une éducation artistique dans le cadre scolaire et une éducation artistique hors du cadre scolaire, plus sa participation artistique et culturelle sera importante à l'âge adulte**, qu'il s'agisse de « consommation » ou de « création » culturelles (Bergonzi & Smith, 1996). À la seule exception des arts vivants, pour lesquels on observerait deux effets : avoir reçu une éducation artistique et culturelle dans un cadre privé (hors milieu scolaire) ne prédit nullement la participation aux arts vivants à l'âge adulte ; avoir reçu une éducation artistique et culturelle dans le cadre scolaire, décroît la probabilité que les individus continueront à pratiquer, concernant les arts vivants, à l'âge adulte.

Ainsi, **la comparaison entre éducation artistique dans le cadre scolaire et hors cadre scolaire ne permet pas de décrire une structure simple de leurs effets respectifs sur la participation culturelle**. L'éducation artistique hors du temps scolaire tend à « construire » des individus dont le niveau est plus élevé dans deux formes spécifiques de participation culturelle : d'une part, l'implication dans la participation et la consommation de média vidéo ; d'autre part, même si l'éducation artistique dans le cadre scolaire conduit les individus à consacrer plus de temps aux activités de création artistique, elle semble contribuer à légèrement décroître la probabilité de participer aux arts vivants. Les deux formes d'éducation artistique exercent une influence comparable en matière d'implication dans les média audio, les plus fortes différences entre les deux se situant en matière de consommation artistique des médias vidéo (très fort impact de l'éducation artistique hors cadre scolaire).

L'éducation artistique et culturelle apparaît ainsi comme **l'élément prédictif le plus puissant concernant tous les types de participation artistique** (à l'exception des arts vivants). Les individus ayant le plus bénéficié de l'éducation artistique sont ceux qui consomment le plus et qui créent le plus dans les domaines des arts visuels, de la musique, du théâtre, de la danse ou de la littérature. Corrélativement, **plus le niveau socio-économique des individus est élevé, plus ils participent aux activités culturelles**. Par ailleurs, au moins la moitié des effets liés au niveau socio-économique des individus, quelle que soit la pratique artistique considérée, est attribuable aux différences en matière d'éducation artistique. Même si le niveau socio-économique apparaît moins important que l'éducation artistique en matière de participation artistique et culturelle future, **il joue un rôle de « ressource »** en contribuant au fait qu'un individu aura reçu, ou non, une éducation artistique. Parmi tous les genres artistiques, l'écoute artistique à travers des média audio est la pratique la plus dépendante du niveau socio-économique, confirmant que le statut socio-économique agit comme un frein à la participation culturelle.

Le poids des déterminants socio-économiques

À la question de savoir quel peut être l'impact (séparé ou conjoint) de l'éducation artistique avant l'âge de 17 ans et de sa pratique dans le cadre privé (hors cadre scolaire), comme de l'impact des caractéristiques démographiques des élèves, certains résultats nord-américains montrent que **plus l'individu jeune provient d'un milieu socio-économique élevé, plus il reçoit une éducation artistique, indépendamment des conditions d'apprentissages de l'éducation artistique (scolaire ou privé)**. Il est à souligner que **le niveau socio-économique des élèves pèse beaucoup plus dans l'augmentation de l'éducation artistique privée** (hors cadre scolaire) que dans le cas de l'éducation artistique scolaire. Si les garçons ont « un peu moins de chance » que les filles de pratiquer une activité artistique dans le cadre scolaire, ils ont « beaucoup moins de chances » de le faire en contexte privé (hors cadre scolaire). Même après correction des effets de niveau socio-économique et de genre, les Afro-américains, les Asiatiques, les Hispaniques et les Blancs présentent le même niveau d'implication dans l'éducation artistique à l'école. En fort contraste, les Blancs reportent des niveaux d'éducation artistique beaucoup plus élevés dans les pratiques d'éducation artistique privées que tous les autres groupes ethniques ou raciaux, même après correction des effets de niveau socio-économique et de genre.

Effets de l'éducation générale par rapport à l'éducation artistique sur la participation culturelle

Dans la recherche américaine déjà citée (Bergonzi & Smith, 1996) trois catégories d'analyses correspondant à chaque type de participation culturelle ont été réalisées : **relation entre éducation générale et éducation artistique ; effet de chacune des deux en lien avec l'autre ; effets combinés entre les deux types d'éducation**, c'est-à-dire, effets de l'un des deux types selon l'importance de l'autre dans l'éducation.

D'un point de vue général, **l'éducation est générative**. Plus un individu aura reçu une éducation artistique, plus on observera un haut niveau d'éducation générale, et vice-versa. De façon intéressante, les différences entre l'un et l'autre type d'éducation s'observent principalement au niveau - et autour - de l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire : **ceux qui ont quitté l'enseignement secondaire sans diplôme reportent avoir reçu beaucoup moins d'éducation artistique dans le cadre scolaire que ceux qui ont achevé l'enseignement secondaire avec succès**.

Effets indépendants

D'un point de vue général, **plus d'éducation, et plus d'éducation artistique, sont liés à plus de consommation culturelle** (participer, écouter, regarder, lire). L'éducation artistique a un plus grand impact que celui de l'éducation d'un point de vue général, même si l'on tient compte de l'environnement de l'individu et de son niveau socio-économique. Ce résultat n'est pas surprenant, puisque l'éducation scolaire générale est, par nature, moins spécifiquement tournée vers les arts. Cependant, deux observations sont significatives : bien que les programmes artistiques, en particulier dans le cadre scolaire, soulignent les enjeux de développement des arts vivants et de la production de compétences, c'est la consommation culturelle et la création artistique qui sont plus nettement liées à l'éducation artistique dans le cadre scolaire, et non, ce qui apparaîtrait comme logique, les arts vivants. L'éducation artistique (à l'école ou hors de l'école) et l'éducation générale, n'ont, là encore, pas du tout d'impact sur les arts vivants à l'âge adulte. Cependant, des années d'éducation continuent de représenter un facteur significatif de la propension plus ou moins grande des Américains à la consommation culturelle, même en prenant en considération les effets de l'éducation artistique. Ce résultat induit que **l'éducation opère comme une force de socialisation, même si elle n'est pas autant corrélée à la participation culturelle future que ne l'est l'éducation artistique**.

Des résultats similaires ont été mis en évidence dans une étude plus ancienne (Kracman, 1992), qui montrait (régressions logistiques sur l'influence de la famille et de l'école) que **l'éducation aux arts à l'école a un effet indépendant significatif sur la participation des adultes aux arts « légitimes »** (en particulier concernant la fréquentation muséale), indépendamment de l'influence familiale (niveau d'éducation des parents ou éducation artistique en dehors du cadre scolaire). La probabilité qu'un enfant reçoive une éducation aux arts à l'école est en partie déterminée par les caractéristiques raciales ou de niveau d'éducation des parents, mais ces caractéristiques ont un effet beaucoup plus faible sur la probabilité de recevoir une éducation aux arts à l'école que sur la probabilité de recevoir une éducation aux arts en dehors du cadre scolaire. En d'autres termes, **les arts à l'école jouent un rôle dans la réduction des différences « culturelles » entre élèves et contribuent à élaborer une meilleure acquisition et expérimentation d'un « capital culturel »**.

Interdépendance de l'éducation artistique et culturelle et de l'éducation générale

L'interdépendance entre éducation artistique et culturelle et éducation générale est avérée : elle exerce une influence sur les comportements de consommation culturelle, même si les comportements ne sont pas tout à fait de même nature, et même si les effets de l'éducation générale et de l'éducation artistique varient selon ce que l'individu aura reçu de l'une et de l'autre. Par exemple, **avoir reçu une éducation artistique solide a plus d'effets sur les élèves ayant reçu une éducation générale solide, de sorte que l'éducation artistique « ajoute » seulement aux effets de l'éducation générale.** D'un autre côté, l'éducation artistique peut jouer un rôle plus important pour les élèves dont le niveau d'éducation générale est plus faible. Autrement dit, **si l'école peut partiellement compenser l'absence d'éducation artistique, l'influence spécifique de l'éducation artistique n'est avérée que pour les élèves ayant un faible niveau d'éducation générale.**

Concernant l'implication dans les pratiques de type éditorial (lire ou écouter des livres audio, du théâtre, de la poésie), on n'observe pas de modification qui serait liée à l'influence de l'autre forme d'éducation. Les effets de l'éducation artistique et culturelle sur les pratiques de lecture et d'écoute sont indépendants du niveau d'éducation global. En d'autres termes, **plus d'éducation artistique conduit à plus d'implication en matière de lecture, tant concernant les niveaux inférieurs et supérieurs du spectre éducatif.** Ce résultat est remarquable, si l'on considère le rôle fondamental de la lecture dans autant de dimensions de l'éducation.

Si l'on considère la participation culturelle et la consommation artistique de média audio et vidéo, les résultats montrent que les effets de l'éducation générale changent selon le niveau d'éducation artistique reçu par l'individu. Spécifiquement, **les individus ayant un haut niveau d'éducation générale et une expérience d'éducation artistique plus intense, obtiennent des résultats supérieurs en termes de participation et de consommation culturelle de ces genres,** par rapport aux individus ayant un niveau d'éducation générale comparable mais ayant reçu peu ou pas d'éducation artistique.

Dans le même ordre d'idées, l'éducation artistique exerce un effet plus fort sur la participation culturelle pour les individus présentant un fort niveau d'éducation générale. À l'inverse, l'éducation artistique isolément, sans l'apport de socialisation offert par l'éducation générale, a moins d'impact sur la participation culturelle. Un même modèle est observé concernant les niveaux de pratique télévisuelle et de consommation de vidéos relatives aux événements artistiques (« arts events ») : ceci suggérerait que ces genres de pratiques opèrent selon la même dynamique. **L'éducation artistique joue plus de rôle quand les élèves disposent du plus fort potentiel de socialisation par leur éducation.** En général, les deux types d'éducation se renforcent l'un l'autre, rendant l'impact sur la participation culturelle plus fort.

VI - Conditions et facteurs de réussite pour l'éducation artistique et culturelle

Une partie des évaluations des programmes d'éducation artistique et culturelle est consacrée à **révéler les facteurs responsables de la réussite des projets**. La vaste étude déjà citée, réalisée en 2004-2005 et dirigée par Anne Bamford⁵, mêlant des méthodes quantitatives et qualitatives et concernant 37 pays, en collaboration entre l'Unesco, *the Australian Council for the Arts* et l'*IFACCA* (2009), a abouti à une définition de ce que peut être l'excellence en termes d'éducation à l'art. Selon cette étude, l'excellence associe deux caractéristiques, **l'accessibilité et la qualité des programmes**. D'autres études mettent en évidence des facteurs différents de réussite des projets, notamment **la formation des artistes-intervenants** (Waldorf, 2008) et le **partenariat entre enseignants et artistes-intervenants** (Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2011), ce qui revient à dire, la qualité des intervenants impliqués dans les projets d'éducation artistique et culturelle et la **qualité des relations** qu'ils entretiennent entre eux.

1. Accessibilité générale des programmes d'éducation artistique et culturelle

L'accessibilité des programmes d'éducation artistique et culturelle apparaît comme l'une des clés de leur réussite vis-à-vis des publics en général, mais sa mention comme un des facteurs de réussite des projets témoigne surtout d'une volonté de la part de certains acteurs de développer les actions d'éducation artistique et culturelle **auprès des enfants et des jeunes socialement et économiquement défavorisés**, et de la part des évaluateurs, d'évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle sur ces publics en particulier. C'est par exemple le cas de *The Art and Achievement in At-Risk youth: Findings from Four Longitudinal Studies*, étude qui vise à étudier les comportements scolaires et sociaux d'adolescents et de jeunes adultes fortement engagés en matière artistique, en comparant les jeunes défavorisés avec les autres (Catterall, Dumais & Hampden-Thompson, 2012). C'est aussi le cas dans l'étude consacrée au partenariat école-musée conduit entre le musée Gardner et l'*Institute for Learning Innovation* de Boston, qui vise des élèves en difficultés sociales des écoles publiques du centre-ville de Boston (Adams, Foutz, Luke & Stein, 2006).

2. Qualité des programmes

Un programme d'éducation artistique et culturelle de qualité serait un programme **qui a fait la preuve de sa capacité à engendrer des aptitudes, certaines dispositions d'esprit et des capacités, donc à avoir un impact sur les enfants qui en bénéficient**. Mais, pour Anne Bamford, il faut déterminer la qualité que l'on attend des actions et des programmes, **en établissant des critères**, des « indicateurs » qui s'appliquent à l'éducation par les arts et à l'éducation à l'art, avant de mesurer leur impact ; tandis que pour Ellen Winner et Howard Gardner (2008) **il faut d'abord connaître les compétences susceptibles d'être acquises par les enfants** lors d'un programme d'éducation artistique et culturelle avant de pouvoir dire si ces programmes ont un impact positif, et donc s'ils sont de qualité.

Anne Bamford a proposé une liste d'indicateurs de qualité, mais, en l'état, ils constituent plus une liste de **bonnes pratiques** – où de principes à adopter – que véritablement des indicateurs de la qualité, ou non : créer des partenariats ; décroïsonner (l'art, la culture, l'éducation, l'école) ; adopter une diversité d'approches créatives ; mettre en place la formation continue ; évaluer les actions ; tenir compte du contexte local ; privilégier les logiques par projet et l'expérimentation ; favoriser pratique active, création immédiate, exposition et performance réalisées par les élèves ; encourager la formulation des impressions ; encourager la prise de risques ; enfin, autoriser l'erreur.

⁵ Anne Bamford est professeure et dirige *the Engine Room* au Wimbledon College of Art, University of the Arts de Londres. Elle est en particulier l'auteur de *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of Arts in Education* (2006).

3. Qualité des intervenants et des collaborations : le cas des artistes

D'autres études se penchent spécifiquement sur les modalités de la collaboration entre artistes-intervenants et enseignants, ainsi que sur la formation des artistes-intervenants pour la réussite de cette collaboration.

Une étude réalisée à partir d'un vaste projet à Helsinki (Finlande) montre ainsi que **la coopération enseignant-artiste est une bonne solution** car l'« éducateur culturel idéal » est rare. Les divergences d'objectifs entre les artistes-intervenants (centrés sur le processus de création artistique) et les enseignants (centrés sur l'expérience positive de l'apprentissage et le fait d'expérimenter concrètement différentes tâches) montrent que **les artistes ne savent presque rien du développement de l'enfant et de ses capacités, selon son âge**, d'où l'importance de la collaboration avec les enseignants. L'étude montre ainsi qu'une bonne coopération nécessite une organisation et une planification communes, planification des étapes du projet qui doit être centrée sur les tâches pratiques. Il faut aussi **définir et formuler par écrit l'objectif du projet** pour que chacun puisse construire le projet de son propre point de vue (Nevanen, Juvonen & Ruismäki, 2011).

Une autre étude, américaine, qui touche un plus petit échantillon de collaborations entre artistes et enseignants, montre que la collaboration entre enseignants et artistes-intervenants **gagne à passer du « vedettariat » au partenariat**, et que les formations – ici, dans le cadre d'une résidence d'artistes associée à un mentorat par des artistes dont l'expérience des interventions en milieu scolaire est confirmée, mentorat tourné vers les artistes-intervenants néophytes - augmente la capacité des artistes-intervenants débutants et confirmés à dispenser un enseignement artistique adapté (Waldorf, 2008).

Une étude canadienne déjà citée (Upitis et al., 2001) a évalué les effets d'un programme *Learning through the Arts*, à partir d'un programme académique traditionnel incorporant de façon approfondie arts et activités plastiques. Il impliquait un programme spécifiquement structuré pour les enseignants, la contribution d'artistes travaillant étroitement avec les enseignants pour élaborer les contenus, et promouvait le partage des connaissances et le travail partenarial entre enseignants, artistes et élèves, au sein d'une programmation pluriannuelle. Les artistes concevaient des techniques et des activités que les enseignants pouvaient développer avec leurs classes, mais les premiers travaillaient également directement avec les élèves. De façon intéressante, **les résultats portaient sur les effets globaux du programme concernant les enseignants et les élèves, mais aussi, les parents et les personnels administratifs impliqués.**

Bibliographie sélective

Access to Culture Platform. 2013. *Building synergies between education and culture*. Bruxelles, mars 2013. Accessible en ligne : http://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/statements_and_news/building_synergies.pdf

Adams (Marianna), Foutz (Susan), Luke (Jessica) & Stein (Jill). 2006. *Thinking Through Art: Isabella Stewart Gardner Museum School Partnership Program, Year 3 Preliminary Research Results*. Boston: Institute for Learning Innovation.

Bamford (Anne). 2009. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. New York: Waxmann Münster.

Bantigny (Ludivine). 2008. Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue française de pédagogie*, 163, p. 15-25.

Barrère (Anne) & Jacquet-Francillon (François). 2008. La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163, p. 5-13.

Baudelot (Christian), Cartier (Marie) & Détrez (Christine). 1999. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Le Seuil.

Bergonzi (Louis) & Smith (Julia). 1996. *Effects of Arts Education on Participation in the Arts*. Research Division Report # 36. Washington, DC: National Endowment for the Arts.

Bordeaux (Marie-Christine). 2009. L'éducation artistique : un partenariat inachevé, in Poirrier (Philippe) & Rizzardo (René) (dir.). *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*. Comité d'histoire du ministère de la Culture.

Burchenal (Margaret) & Grohe (Michelle). 2007. Thinking Through Art: Transforming Museum Curriculum. *Journal of Museum Education*, vol. 32, 2, p. 111-122.

Catterall (James S.), Dumais (Susan A.) & Hampden-Thompson (Gillian). 2012. *The Art and Achievement in At-Risk youth: Findings from Four Longitudinal Studies*. Research Report, 55. Washington, DC: National Endowment for the Arts.

Certeau (Michel de.). 1990. *L'invention du quotidien*. Tome 1. Art de faire. Paris : Gallimard.

Chaumier (Serge). 2008. *Education artistique, l'éternel retour ?* Communication faite aux rencontres du Réseau des Villes Éducatrices (REVE), Chaumont, 23 mai 2008.

Cochrane (Patricia). 2008. Dépasser les tabla et le batik : une analyse des approches créatives comme moyen d'explorer les questions de cohésion sociale et de diversité avec les enfants et les adolescents, p. 467-475 in *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle / collectif*. Paris : Centre Pompidou / la Documentation française.

Commission européenne. 2010. European Agenda for Culture, *Working group on developing synergies with education, especially arts education*, Final Report, Bruxelles, juin 2010.

Culture Action Europe. 2010. *Fostering synergies between education and culture*. Accessible en ligne : http://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/statements_and_news/building_synergies.pdf

De Moss (Karen). 2008. L'éducation artistique dans les centres urbains : évaluation des processus et des résultats liés à l'éducation artistique dans l'environnement muséal, p. 451-460, in *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle / collectif*. Paris : Centre Pompidou / la Documentation française.

Dubois (Vincent) (dir.). 2012. *Le politique, l'artiste et le gestionnaire : (re)configurations locales et (dé)politisation de la culture*. Bellecombe-en-Bauges : éditions du Croquant.

Eisner (Elliot W.). 2000. Arts Education Policy? *Arts Education Policy Review*. Special Issue: Symposium on Arts Education in the Twentieth Century, vol. 101, 3, Routledge.

Eloy (Florence). 2012. *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*. Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de D. Pasquier, Paris, EHESS.

Fisk (Edward B.). 1999. *Champions of change: The Impact of the Arts on Learning*. President's Committee on the Arts and the Humanities, Washington D.C.

Folkert (Haanstra). *The Impact of Arts Education on Cultural Participation in Later Life*. Accessible en ligne : http://portal.unesco.org/culture/fr/files/29858/11386136021_folkert_

Galloway (Sheila) & Stanley (Julian). 2004. Thinking Outside the Box: Galleries, Museums and Evaluation. *Museum and Society*, vol. 2, 2, p. 125-146.

Gardner (Howard). 1989. Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*, A Journal of Issues and Research, 1989, vol. 30, 2, 71-83.

Gottesdiener (Hana) & Vilatte (Jean-Christophe) 2004. Le rôle des médiations sociales dans la fréquentation des musées et des expositions par les jeunes adultes. 5^{ème} Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation, Paris, 31 août-4 septembre 2004.

Gottesdiener, (Hana) & Vilatte (Jean-Christophe) 2006. *L'accès des jeunes adultes à l'art contemporain. Approches sociologique et psychologique du goût des étudiants pour l'art et de leur fréquentation des musées*. Paris, Ministère de la culture et de la communication-DDAI. DEPS. Accessible en ligne : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/tdp_jeunesadultes_publie.pdf

Grefe (Xavier) & Krebs (Anne). 2010, *Les relations entre les musées et les municipalités en Europe*. Rapport du groupement d'analyse politique E=MU², financé par l'Union européenne. Accessible en ligne : http://ec.europa.eu/culture/news/20110829_en.htm

Hoffman Davis (Jessica). 2007. *Why our Schools Need the Arts*. Teachers College Press, New York.

Jalongo (Mary R.) & Stamp (Laurie N.). 1997. *The Arts in children's lives*. Allyn & Bacon: Boston, MA.

Kracman (Kimberly). 1996. The effect of school-based arts instruction on attendance at museums and the performing arts. *Poetics*, vol. 24, 203-218.

Lauret (Jean-Marc) & Marie (François). 2010. *Working group on developing synergies with education, especially arts education*. European Agenda for Culture, Open Method of Coordination, final report. Accessible en ligne : http://ec.europa.eu/culture/documents/mocedu_final_report_en.pdf

Legon (Thomas) 2010. Dispositifs institutionnels et pratiques culturelles juvéniles ordinaires : la réception des dispositifs sur le cinéma par les jeunes rhônalpins in Octobre (Sylvie) & Sirota (Régine) (dir.) *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. Paris. Accessible en ligne : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/legon.pdf>

Legon (Thomas). 2012. *La réception de Lycéens et Apprentis au Cinéma. Explication sociologique d'un malentendu sur le plaisir cinématographique*. Synthèse d'enquête sociologique pour la Direction Culturelle de la Région Rhône-Alpes.

Miller (Angie L.) & Lambert (Amber D.). 2012. Comparing Skills and Competencies for High School, Undergraduate, and Graduate Arts Alumni. *International Journal of Education & the Arts*, vol. 12, 5, p. 1-12.

Montoya (Nathalie), Martin (Cécile) & Périgois (Samuel). 2011. *Les dispositifs du Conseil régional Rhône-Alpes en faveur de l'éducation artistique et culturelle : diagnostic et proposition*. L'Observatoire Plus, 39, p. 52-57.

Morel (Stanislas). 2006. Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris. Les enjeux de l'action culturelle. *Réseaux*, vol. 3, 137, p. 173-205.

Nagel (Ineke), Damen (Marie-Louise) & Haanstra (Folkert). 2010. The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands. *Poetics*, vol. 38, 365-385.

Nevanen (Saila), Juvonen (Antti) & Ruismäki (Heikki). 2011. Art Education as Multiprofessional Collaboration. *International Journal of Education & the Arts*, vol. 13, 1, p. 1-22.

Newman (Andrew) & Whitehead (Chris). 2008. Impact de la participation aux activités pédagogiques d'une galerie sur le capital humain, social et culturel des élèves, p. 441-450 in *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle / collectif*. Paris : Centre Pompidou / la Documentation française.

Octobre (Sylvie), Détrez (Christine), Mercklé (Pierre) & Berthomier (Nathalie). 2010. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication.

Pasquier (Dominique). 2005. *Cultures lycéennes. La Tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.

Passeron (Jean-Claude). 1991. *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.

Paul Hamlyn Foundation. 2011. *The case for cultural learning*. Cultural Learning Alliance.

Poirrier (Philippe). 2011. *Pour une histoire des politiques culturelles dans le monde*. Comité d'histoire du ministère de la Culture, la Documentation française.

Poyet (Françoise) & Bacconnier (Brigitte). 2006. Évaluation de l'éducation artistique et culturelle, ENS Lyon, Institution française de l'Éducation, veille et analyses, INRP, *lettre d'information n°15*, février 2006.

Sautter (R. Craig). 1994. An Arts Education School Reform Strategy. *Phi Delta Kappan*, vol. 75, 6, February 1994. p. 432-437.

Smithsonian Institution. 2004. *The Evaluation of Museum Educational Programs: A National Perspective*. Washington DC: Office of Policy and Analysis.

Smithsonian Institution. 2007. *Enhancing the Visits of Middle-School Tour Groups to the Smithsonian*. Washington DC: Office of Policy and Analysis.

Upitis (Rena), Smithrim (Katharine), Patteson (Anne) & Meban (Margaret). 2001. The effects of an Enriched Elementary Arts Education Program on Teacher Development, Artist Practices, and Student Achievement: Baseline Student Achievement and Teacher Data for Six Canadian Sites. *International Journal of Education & the Arts*, volume 2, number 8, November 12, 2011.

Waldorf (Lynn). 2008. Concevoir un programme de formation à l'usage d'artistes intervenants sur le lieu de l'école, p. 477-486 in *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle / collectif*. Paris : Centre Pompidou / la Documentation française.

The Wallace Foundation. 2009. *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education, Cambridge.

Winner (Ellen) & Gardner (Howard). Harvard Project Zero : les quarante premières années, p. 145-154 in *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle / collectif*. Paris : Centre Pompidou / la Documentation française.

Personnes auditionnées et membres du groupe de travail

Personnes auditionnées dans le cadre de la mission

- Guy Ansellem et Anne Ruelland. Cité de l'architecture et du patrimoine
- Laurent Bayle et Marie-Hélène Serra. Cité de la musique
- David Caméo. Cité de la Céramique
- Serge Chambaud, Juliette Raoul-Duval et Jean-Pierre Dumont. Conservatoire national des arts et métiers
- Jean-Paul Cluzel et Vincent Poussou. Réunion des Musées Nationaux et du Grand-Palais
- Guy Cogeval et Alain Lombard. Musée d'Orsay
- Eric Gross et Genaro Toscano. Institut national du patrimoine
- Luc Gruson et Anne-Solène Rolland. Cité nationale de l'histoire de l'immigration
- Jenny Lebard. Centre des monuments nationaux
- Antoinette Lenormand-Romain. Institut National d'Histoire de l'Art
- Jean de Loisy , Julie Narbey et Tanguy Pelletier. Palais de Tokyo
- Henri Loyrette, Musée du Louvre
- Stéphane Martin, Fabrice Casadebaig et Anne Picq. Musée du quai Branly
- Agnès Saal et Donald Jenkins. Centre national d'art et de culture Georges Pompidou
- Béatrice Salmon et Catherine Collin. Musée des arts décoratifs
- Jean-Marie Sani. Muséum national d'histoire naturelle
- Élisabeth Taburet-Delahaye, Anne-Bénédicte Danon et Élisabeth Clavé. Musée national du Moyen-âge
- Denis Verdier-Magneau. Château de Versailles

Membres du groupe de travail

- Sophie Biraud. Direction générale des patrimoines - Service des musées de France
- Kristel Boula. Centre des monuments nationaux
- Guillaume Bourgeois. Cité nationale de l'histoire de l'immigration
- Charlotte Brès. Musée du quai Branly
- Fabrice Casadebaig. Musée du quai Branly
- Patrice Chazottes. Centre national d'art et de culture Georges Pompidou
- Élisabeth Clavé. Musée National du Moyen-âge
- Catherine Collin. Musée de Arts décoratifs
- Anne-Bénédicte Danon. Musée national du Moyen-âge
- Peggy Derder. Cité nationale de l'histoire de l'immigration
- Rosa Djaoud. Musée d'Orsay
- Claire Ducoq. Cité de l'Architecture et du Patrimoine
- Jean-Pierre Dumont. Conservatoire national des Arts et Métiers
- Florence Eloy. Musée du Louvre
- Cyrille Gouyette. Musée du Louvre
- Catherine Guillou. Musée du Louvre
- Anne Herman. Cité de la Musique
- Donald Jenkins. Centre national d'art et de culture Georges Pompidou
- Martine Kaufmann. Musée d'Orsay
- Anne Krebs. Musée du Louvre
- Jenny Lebard. Centre des monuments nationaux
- Gaëlle Lesaffre. Chercheur en sciences sociales
- Frédérique Leseur. Musée du Louvre
- Emmanuelle Marquié. Château de Versailles
- Virginie Mathurin. Musée d'Orsay
- Laurence Maynier. Cité de la céramique
- Isabelle Pellegrin. Cité de l'architecture et du patrimoine
- Tanguy Pelletier. Palais de Tokyo
- Anne Picq. Musée du quai Branly
- Juliette Raoul-Duval. Conservatoire national des Arts et métiers
- Anne Ruelland. Cité de l'Architecture et du Patrimoine
- Jean-Marie Sani. Muséum national d'Histoire naturelle
- Marion Schock. Cité de la Céramique
- Fanny Serain. Palais de Tokyo
- Marie-Hélène Serra. Cité de la Musique
- Philippe Thévenon. Centre national d'art et de culture Georges Pompidou
- Denis Verdier-Magneau. Château de Versailles