

## Valeurs, cohérence et but des politiques d'éducation artistique et culturelle

Jean-Marc LAURET, FNADAC - Avignon 16 juillet 2016

Vous m'aviez proposé trois titres pour mon intervention. J'ai choisi celui-ci : Valeurs, cohérence et but des politiques d'éducation artistique et culturelle, parce que, puisque vous avez bien voulu me présenter comme un « spécialiste » des questions d'évaluation, le mot évaluation renvoie immédiatement à la notion de valeur.

La question des valeurs

En médecine, on peut déterminer des critères objectifs qui permettent de déterminer si quelqu'un est en bonne santé ou malade et si un traitement est efficace ou non, encore que les concepts de santé et maladie, de normal et pathologique sont pour une part aussi des constructions intellectuelles largement sous influence de l'industrie pharmaceutique.

Dans le champ de l'éducation, on ne peut définir les critères objectifs permettant d'évaluer l'efficacité d'une méthode ou d'un dispositif pédagogique comme on peut déterminer les indices qui permettent d'attester que quelqu'un est en bonne santé.

La détermination de ces critères est très largement dépendante des finalités censées orienter l'action, autrement dit des valeurs sous-jacentes aux différentes conceptions de l'éducation artistique et culturelle : transmission d'un héritage, apprentissage de la conformité à des modèles académiques, assignation à une communauté culturelle, développement de la « créativité », formation de l'esprit critique, éducation à la liberté et à l'exercice de la citoyenneté, ouverture à la diversité culturelle, encouragement à la compétition individuelle ou à la coopération et à la solidarité entre pairs.

La première étape d'une démarche de projet consiste à interroger les finalités, cad les valeurs portées par un programme d'actions en éducation artistique et culturelle et l'adéquation du projet à ces valeurs et à évaluer la cohérence des dispositifs aux finalités énoncées dans le préambule.

Je vais prendre quelques exemples empruntés à ces finalités qu'on trouve la plupart du temps dans les préambules des documents de présentation des plans locaux d'éducation artistique et culturelle ou des volets eac des PEDT. :

- eac vecteur d'apprentissage de la citoyenneté ? qu'est-ce que cela implique concrètement comme dispositif pour permettre aux enfants d'être acteur et non simplement consommateur des activités qu'on leur propose ?

- eac vecteur de développement de la créativité ? Cette notion de créativité est souvent présentée comme une « faculté » venant compléter la théorie classique des facultés. À l'entendement et à la volonté, on ajoute la créativité. Mais cette notion ne peut pas être pensée comme une « réalité objective » . Elle a des contenus très différents selon que l'on considère que créativité rime avec compétitivité (le roman américain du self made man) ou qu'à l'inverse on considère que la compétition est un vecteur de conformisme, un anesthésiant et qu'au contraire les idées nouvelles naissent de la coopération entre personnes engagées dans un même projet ou sur un même terrain de recherche.

- eac vecteur de promotion de la diversité culturelles ? La reconnaissance de la diversité culturelle peut tout aussi bien justifier les postures de repli identitaire (nous nous reconnaissons les uns les autres comme différents mais nous ne nous mélangeons pas. Le métissage comme vecteur de mise en cause des identités) comme elle peut ouvrir au dialogue

interculturel. Là encore on ne peut échapper à la question des finalités, des valeurs auxquelles on se réfère et à la question de la cohérence entre les projets concrets et leur finalité. Est-ce que les projets ont pour objet d'assigner les enfants à leur supposée culture d'origine ou d'inviter des enfants d'origines diverses à s'engager dans des projets communs ?

- eac vecteur de la construction d'une société démocratique ou de la sélection des futurs artistes ? Même si beaucoup de conservatoires ont commencé à s'ouvrir et à mettre en œuvre la loi d'août 2004, on peut encore s'interroger sur le projet pédagogique de beaucoup de conservatoires à l'examen de la structure pyramidale des effectifs d'élèves.

Je vais surtout insister sur cette valeur l'égalité fondatrice de l'école républicaine.

L'interrogation sur les valeurs conduit nécessairement à poser la question de la cohérence entre le souci de la qualité des actions et le principe fondateur de l'école républicaine : l'égalité.

Le souci de la qualité : l'eac est structurée autour de ces trois axes : le voir et l'entendre cad la relation aux œuvres, le faire cad l'initiation à la pratique, le connaître cad la dimension culturelle de l'eac ; cela donne lieu à des projets souvent de grande qualité impliquant des artistes aux côtés des enseignants et autres acteurs de l'éducation de l'enfant.

L'égalité : le souci de l'égalité devrait nous conduire à faire en sorte que tous les enfants bénéficient de cette qualité.

Pour mettre en cohérence l'exigence de qualité avec le principe de l'égalité, peut-on procéder par généralisation des actions qui ont réussi comme l'agence du médicament va autoriser la mise sur le marché d'un médicament testé au préalable sur un petit groupe de patients volontaires ?

Je voudrais porter un regard critique sur cette notion de généralisation, que d'ailleurs moi-même j'ai utilisé des centaines de fois et je m'en rends compte maintenant, à tort..

La généralisation, il en est rendu compte dans le champ des sciences de l'éducation par un usage métaphorique de concepts empruntés à d'autres disciplines scientifiques. Les actions exemplaires sont censées faire « tache d'huile » (physique des fluides), se diffuser par « capillarité » ou par « contagion » (biologie), procéder par « irrigation » (agronomie), ou constituer les « leviers » ou les « points d'appui » permettant d'enclencher des dynamiques sur de larges échelles (physique mécanique). L'usage de ces métaphores fonctionne comme un obstacle épistémologique, au sens où Gaston Bachelard a défini ce concept, bloquant la réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une politique visant à concerner la totalité de la population.

À quoi le recours à ces métaphores fait-il obstacle ?

Réponse : au regard critique qu'on doit porter sur le paradigme fondateur des politiques d'eac : le partenariat enseignants – artistes.

Ce paradigme peut être résumé de la façon suivante : Ce qui dans l'acte de transmission dans le champ des pratiques artistiques est irréductible à un enseignement, à savoir l'initiation aux démarches de la création artistique et la découverte de l'expérience esthétique, rend nécessaire la mise en place de dispositifs de coopération entre les enseignants, seuls en situation de responsabilité pédagogique et des artistes « en démarche de création » à qui aucune compétence pédagogique n'est demandée. Sont ainsi clairement réparties les responsabilités entre experts en pédagogie et experts dans un champ artistique. Chacun se voit conforté dans son identité professionnelle et valorisé par la présence d'un partenaire.

Ce paradigme a essentiellement eu pour objectif de prévenir la crainte que la promotion du partenariat ait pour effet sinon pour objectif de substituer des intervenants extérieurs aux enseignants. En affirmant qu'ils exercent des métiers différents, on ne court aucun risque que l'un (l'artiste) se substitue à l'autre (l'enseignant) pour dispenser un enseignement que l'enseignant ne pourrait assurer en raison des limites de son champ de compétences.

Il n'est certes pas question de « jeter le bébé avec l'eau du bain » et de nier l'apport spécifique de la rencontre avec des artistes dans les programmes d'éducation artistique, en particulier en matière d'initiation aux démarches de la création artistique. Mais tout de même est-ce que le partenariat fonctionne « dans la vie réelle » sur ce principe d'une répartition claire des responsabilités entre enseignants et artistes ? Il serait étonnant qu'au contact régulier avec un artiste un enseignant ne gagne pas en compétence artistique, de la même façon que l'artiste va se qualifier sur le plan pédagogique.

En outre, on le sait, il n'y aura jamais suffisamment d'artistes pour que ce paradigme conçu sur ce principe d'une séparation radicale des tâches puisse fonctionner.

Ce paradigme ne peut fonder une politique publique visant à toucher le plus grand nombre, qu'à la condition de créer les conditions d'une meilleure circulation des artistes dans les établissements scolaires. Cela passe par la reconnaissance des transferts réciproques de compétences que la coopération enseignant – artiste est susceptible de générer. Ainsi sont créées les conditions permettant aux enseignants de gagner en autonomie, afin que de nouveaux enseignants puissent bénéficier à leur tour du concours d'un artiste et aux artistes de se préparer à coopérer avec de nouveaux enseignants au-delà du cercle restreint des militants de l'éducation artistique et culturelle.

Ces transferts réciproques de compétence n'ont jamais été observés ni même supposés tant les reconnaître aurait risqué de remettre en cause le caractère dogmatique du paradigme fondateur du partenariat. Ils n'ont donc jamais fait l'objet d'aucun accompagnement en termes de concertation tout au cours du déroulement des projets et en terme de formation. L'enjeu est ici capital.

La synthèse de l'exigence de qualité qui doit s'imposer aux projets et du principe d'égalité fondateur de l'école républicaine passe par la nécessité d'accompagner ces transferts de compétences, de les renforcer lors de formations conjointes ou croisées entre enseignants et artistes, formations qui ont complètement disparu des plans académiques et départementaux de formation des enseignants. Tout PLEA ou tout volet EAC d'un PEDT doit comporter un volet concertation et un volet formation. Si l'éducation nationale ne met pas d'argent dans le financement des actions, on doit obtenir d'elle qu'elle mette le paquet sur les volets formation.