



L'éducation artistique : entre médiation culturelle et éducation non formelle

Marie-Christine Bordeaux

► To cite this version:

Marie-Christine Bordeaux. L'éducation artistique : entre médiation culturelle et éducation non formelle. Daniel Jacobi Culture et éducation non formelle, Presses de l'université du Québec 2018, (coll. Publics et culture). hal-02021536

HAL Id: hal-02021536

<https://hal.science/hal-02021536>

Submitted on 16 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Marie-Christine Bordeaux
« L'éducation artistique :
entre médiation culturelle et éducation non formelle »
in Daniel Jacobi (dir.), *Culture et éducation non formelle*, Presses de
l'université du Québec (coll. Publics et culture), 2018, p. 33-46.

Dernière version auteur avant publication

En France, depuis que le ministère de la Culture s'est détaché de celui de l'Éducation lors de sa création en 1959, il a exclu de ses actions le soutien à l'éducation tout comme à l'action socioculturelle, déléguée à un autre ministère, celui de la Jeunesse et des sports¹. Ce renoncement historique à l'inclusion dans l'école de l'éducation non formelle par le biais des pratiques artistiques a été infléchi en 1983, avec la signature d'un protocole d'accord national : les ministères de la Culture et de l'Éducation mettaient ainsi fin à une longue séparation institutionnelle entre les mondes culturel et éducatif.

La France s'est alors dotée d'une politique concertée qui officialise le partenariat entre artistes, professionnels de la culture et enseignants. Une étude attentive montre que l'éducation artistique, en tant que politique publique, a su se réformer en profondeur au cours de son histoire institutionnelle, et s'imposer progressivement comme un élément, si ce n'est décisif, du moins fortement symbolique, des politiques culturelles tout en trouvant un ancrage, souvent malmené mais réel, dans le système éducatif. Depuis quelques années, c'est un thème présenté comme prioritaire par les différents ministres de la culture, généralement avec l'appui des ministres de l'éducation, et les médias l'ont intégré dans leur analyse des politiques culturelles. Cependant, les moyens réellement affectés et leur fragilité ne traduisent pas cette ambition.

Comment sortir d'un débat de politique culturelle qui signe à la fois la permanence d'une préoccupation de plus en plus largement partagée, et une impuissance voire une réticence à assumer sa généralisation ? Faut-il s'y résigner, en estimant qu'une question aussi vaste et aussi complexe, qui prétend articuler, d'une part, le droit pour tous à la culture, et d'autre part, une créativité alimentée par la pratique artistique et l'esprit de projet, ne peut être définitivement tranchée ? Revenons sur les définitions, les grandes étapes historiques et les référentiels d'action afin de comprendre quels sont les ressorts et les enjeux du partenariat entre les mondes culturel et éducatif.

¹ Ce texte est une réactualisation et une remise en perspective d'un chapitre de l'ouvrage de Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, Ed. de l'Attribut, 2013.

Qu'est-ce que l'éducation artistique ?

L'éducation artistique dispose d'un référentiel précis, mais son usage est fréquemment marqué par une confusion entre des plans qui peuvent être présentés comme complémentaires, mais ne relèvent pas des mêmes préoccupations. Bien que les textes de référence de l'UNESCO² et les études scientifiques internationales³ ne fassent pas de distinction très précise entre enseignements et éducation dans ce domaine, il est nécessaire, pour comprendre les enjeux et la complexité de ces politiques, de différencier trois types de transmission : l'éducation artistique et culturelle, les enseignements artistiques et les enseignements artistiques spécialisés.

L'éducation artistique, dans les textes officiels français et internationaux, relève de la sensibilisation et de la démocratisation de l'accès aux œuvres et aux lieux, et de l'initiation aux pratiques personnelles dans des approches collectives. Son but est l'ouverture et la découverte, non la spécialisation. Elle peut être mise en œuvre aussi bien dans le temps scolaire que dans le temps non scolaire. Contrairement à d'autres pays, son principe directeur en France est le partenariat avec des professionnels du champ culturel (artistes, professionnels du patrimoine, techniciens du spectacle, etc.) et des structures culturelles. Certains dispositifs d'éducation artistique sont fondés sur le volontariat des élèves, comme les ateliers de pratique hors temps scolaire ; d'autres entraînent toute une classe ou un établissement scolaire dans la dynamique d'un projet à plus grande échelle, comme les jumelages culturels. À partir de 1995, l'expression « éducation artistique et culturelle » se généralise. Cette extension désigne en premier lieu l'ouverture de l'éducation artistique à l'ensemble du champ culturel, au-delà des arts de création, dans les autres domaines où peuvent se développer les projets : patrimoine, culture scientifique, architecture et cadre de vie, etc. Elle désigne, en second lieu, la prise en compte de la dimension culturelle de l'art (repères, culture d'un art, savoirs) et dans la relation à l'art (réflexivité, activité critique). Il s'agit aussi de s'ouvrir à d'autres cultures et de répondre à des enjeux d'interculturalité et de diversité culturelle, dimension assez mineure en France mais importante sur le plan international.

Les enseignements artistiques désignent les enseignements obligatoires ou optionnels des arts en milieu scolaire : en France, il s'agit de la musique, des arts plastiques et de l'histoire des arts obligatoires de l'école au collège ; du théâtre, du cinéma, de la danse, des arts plastiques, de la musique dans le cadre d'options en

² Agenda de Séoul, 2010 ; Feuille de route de Lisbonne, 2006

³ Pour ne citer qu'un des plus récentes : Ellen Winner, Thalia R. Goldstein, Stéphan Vincent-Lancrin, *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*, Rapport pour l'OCDE, 2014.

lycée. Les options mettent en œuvre un partenariat important avec une structure culturelle, sauf dans le cas des options musique et arts plastiques où le partenariat n'est pas obligatoire, car elles sont sous la responsabilité d'enseignants spécialisés. Elles conduisent à un Baccalauréat littéraire général défini par des épreuves de spécialité. Bien que nombre de jeunes formés dans ces options choisissent de faire plus tard carrière dans la culture ou dans des métiers de la sphère créative, il s'agit d'un enseignement avec une large composante d'ouverture et non d'un enseignement pré-professionnel. Les options facultatives sont plus réduites dans leur volume horaire et s'intègrent dans le Baccalauréat général sous la forme d'épreuves facultatives. Ces enseignements sont assurés par des enseignants de diverses disciplines, formés dans ce but et parfois recrutés sur des postes à profil.

Les enseignements spécialisés dans les conservatoires de musique et de danse ne sont plus désignés aujourd'hui sous cette dénomination. Depuis la loi de 2004 qui rend obligatoires les schémas départementaux des enseignements artistiques, l'appellation « enseignements artistiques » s'est généralisée, ce qui peut créer une certaine confusion avec les enseignements artistiques en temps scolaire assurés par l'Éducation nationale. Les enseignements spécialisés sont fondés essentiellement sur la formation à la pratique de musiciens, danseurs et comédiens (qui resteront amateurs pour la plupart) et sont assurés par des établissements spécifiques, hors école et hors temps scolaire, sauf dans le cas des classes à horaires aménagés.

La confusion entre les mots est fréquente : « éducation » et « enseignement » artistiques sont souvent utilisés l'un pour l'autre dans les textes officiels et dans la recherche. L'éducation artistique s'est pourtant constituée, au départ, comme un modèle alternatif à la pédagogie traditionnelle fondée sur la transmission des savoirs, en introduisant dans l'espace scolaire et la pédagogie l'engagement du corps, la créativité des enfants et le partenariat avec des intervenants spécialisés. Mais il est intéressant de noter que, dès l'institutionnalisation de l'éducation artistique en 1983, deux voies parallèles ont été ménagées. La première voie, complémentaire de l'enseignement, est fondée sur le volontariat des enseignants et des élèves, généralement après le temps de classe proprement dit. C'est le cas des ateliers artistiques dans le second degré, dans la lignée d'un modèle ancien, celui des clubs (théâtre, cinéma, archéologie ; etc.) animés bénévolement par des enseignants après la classe.

La seconde voie est intégrée dans le temps d'enseignement, comme c'est le cas pour les ateliers de pratique dans les écoles, les classes culturelles et les options artistiques en lycée. Dans les deux cas, la dénomination « éducation artistique » s'est imposée. En effet, les modes opératoires sont proches : interventions

d'artistes et de professionnels, sorties culturelles, réalisations de spectacles, d'œuvres plastiques ou musicales, d'expositions, etc. Seul diffère l'appui – ou non – sur des programmes scolaires officiels.

Actuellement, la tendance en France est à l'intégration dans les programmes, que peuvent illustrer deux exemples. Le premier exemple est la refonte en 2016 du « socle » qui cadre les connaissances et compétences devant être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire ; il est alors dénommé « socle commun de compétences et de culture », et précise, pour le domaine des langages, parmi quatre objectifs, celui de « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ».

Le deuxième exemple est l'enseignement de l'histoire des arts, obligatoire depuis 2008 au collège et sanctionné par une épreuve au Brevet des collèges. Très critiqué par les milieux culturels lors de sa création, cet enseignement se concrétise le plus souvent par des sorties scolaires encadrées par des équipes d'enseignants volontaires pour prendre en charge ces heures de cours transversaux. Si l'option histoire des arts concourt indéniablement à l'éducation artistique, c'est en effet sous la forme d'une éducation culturelle qui, sans appui sur des pratiques créatives, constituerait un recul par rapport à l'éducation artistique proprement dite.

Quels sont les buts et les groupes cibles de l'éducation artistique ?

Toucher le plus grand nombre, intéresser une classe d'âge entière : dans le secteur éducatif, l'éducation artistique est le plus souvent évaluée à l'aune d'une population à atteindre, où les objectifs peuvent et doivent être quantifiés, selon un modèle de démocratisation nommé « généralisation » ; tandis que le secteur culturel, n'ayant pas en charge l'éducation de tous les enfants en âge scolaire, s'appuie plutôt sur un modèle de démocratisation fondé, non sur l'estimation des publics à atteindre, mais sur l'amélioration de la diffusion culturelle, dépourvue de but précisément quantifié.

Certes, on voit apparaître depuis peu un souci de quantification de ces objectifs au ministère de la Culture, mais celui-ci est plus symbolique que statistique, mettant dans la même catégorie d'enfants « touchés » des actions très hétérogènes comme les sorties culturelles, les orchestres scolaires et les ateliers de pratique artistique. L'écart entre les objectifs des deux ministères et plus encore des cultures professionnelles et des modes opératoires des acteurs culturels et éducatifs reste important. Nous pouvons rapporter ces deux modèles de démocratisation aux registres de valeurs mis en évidence par la sociologue Nathalie Heinich à propos

des productions et les réceptions de l'art contemporain⁴. Les « valeurs esthétiques » sont revendiquées par la sphère artistique, tandis que les « valeurs démocratiques » sont revendiquées par la sphère éducative. La théorie des « cités » de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, qui distinguent « valeurs inspirées » et « valeurs civiques », nous paraissent plus claires encore, et permettent d'établir le modèle suivant⁵ :

valeurs inspirées (Boltanski & Thévenot) valeurs esthétiques (Heinich)	valeurs civiques (Boltanski & Thévenot) valeurs démocratiques (Heinich)
qualité artistique spécificité de la démarche artistique autonomie du monde de l'art singularité innovation avant-garde	égalité d'accès à la culture démocratisation de l'art droit à l'éducation identité collective, vivre ensemble héritage sens commun

À ces régimes de valeurs correspondent des modalités de transmission également différenciées. Les valeurs « inspirées » donnent plutôt lieu à des modes de transmission fondés sur le prosélytisme, la séduction, le don, le choc esthétique (doctrine largement critiquée chez les analystes des politiques culturelles, mais souvent sous-jacente aux pratiques) ; les valeurs « civiques » se transmettent plutôt sur le mode du parcours programmatique et de l'évaluation, en valorisant l'apprentissage et l'accessibilité pour tous les enfants d'une classe d'âge.

Cependant, il faut souligner le caractère assez schématique de cette présentation qui s'appuie sur une analyse sociologique des rapports de force entre acteurs et entre régimes de valeurs mobilisés pour justifier l'action. Si elle permet de comprendre les difficultés structurelles du partenariat entre culture et éducation, sa structure binaire ne permet pas de comprendre comment celui-ci fonctionne malgré ces difficultés. Pour cela, il faut se reporter aux valeurs de la « cité par projets », développée par Boltanski dans un ouvrage ultérieur, au fondement de la démarche par projet et des processus de création : capacité à agir en collectif, enthousiasme, flexibilité, autonomie⁶. Il faut aussi se reporter à un référentiel de l'éducation artistique qui s'est stabilisé au cours du temps et permet de mettre l'accent, non

⁴ Nathalie Heinich, *Ce que l'art fait à la sociologie*, Éditions de Minuit, 1998.

⁵ Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification : Les économies de la grandeur*, Gallimard (coll. NRF Essais), 1991.

⁶ Luc Boltanski, Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999

sur ce qui spécifie, mais sur ce qui permet d'analyser l'éducation artistique par le biais de ses médiations.

Les médiations de l'éducation artistique

L'éducation artistique et culturelle ne se définit pas par la simple présence d'un artiste ou d'une activité artistique dans l'école, ou par l'opportunité d'une sortie scolaire. Un référentiel en trois pôles s'est constitué au fil de l'expérience et des réflexions conjointes des enseignants, des artistes et des partenaires culturels. Il s'appuie sur une chaîne de médiations d'une grande efficacité. Le premier pôle est celui du « voir » (ou entendre, visiter, etc.). Il désigne la pratique de spectateur, le contact direct avec des œuvres originales, dans des conditions de réception cadrées par les institutions culturelles pour éviter de scolariser une expérience qu'elles conçoivent avant tout comme culturelle.

Le second pôle est celui du « faire », c'est-à-dire de la pratique personnelle dans un cadre collectif, ce qui différencie l'éducation artistique des pratiques de formation instrumentale, de stage occasionnel ou d'atelier individuel. C'est bien l'individu qui fait l'expérience de la forme artistique, mais dans le cadre d'un groupe de pairs et sous le regard d'acteurs situés du côté de la production (artistes, professionnels de la culture) et non de la transmission.

Le troisième pôle a longtemps été moins bien identifié. Il est relatif à la culture d'un art, à la réflexivité, à la distance critique, à l'expression des points de vue. Plutôt que « réfléchir » ou « comprendre », qui désignent des activités intellectuelles, nous préférons nommer « interpréter » ce troisième pôle, afin de bien marquer le fait qu'il s'agit d'une opération culturelle, au sens où l'entendait Michel de Certeau, c'est-à-dire d'une production culturelle spécifique, distincte de la réception et de la production artistique, mais intrinsèquement liées à elles⁷. Cette production s'appuie sur la capacité de chaque individu à faire acte de culture dans sa relation à l'art et à l'autre, et à faire lui-même le lien avec d'autres expériences culturelles. Ce pôle contribue à une meilleure conscience des styles perceptifs propres à chacun, et à l'enrichissement des systèmes interprétatifs.

Ces trois pôles sont présents dans tous les textes officiels, en France depuis les années 1980 et sur le plan international depuis les années 2000. On peut citer à cet égard la circulaire interministérielle du 3 janvier 2005 [2005, 01] :

« L'éducation artistique et culturelle [...] associe le rapport direct aux œuvres, leur analyse et leur mise en relation avec les autres champs du savoir, ainsi que l'initiation à la pratique effective d'un art. ».

⁷ Michel de Certeau, *La Culture au pluriel*, 1974 ; 3^e éd. corrigée et présentée par Luce Giard, Paris, Le Seuil, 1993.

Ces trois pôles ont déjà été présentés et commentés par d'autres auteurs, mais nous souhaitons ici les mettre en perspective en les développant selon plusieurs axes, afin de mettre en évidence la profondeur et les enjeux du modèle qu'ils sous-tendent. Cela permet de différencier trois types de pratiques : la pratique de spectateur, la pratique d'acteur et la pratique de l'interprétation.

Tout d'abord, la pratique de spectateur consiste à éprouver, c'est-à-dire à faire l'épreuve des œuvres, au double sens du terme : se confronter aux œuvres, à leur matérialité, à leur difficulté, à la singularité de leurs langages, et se mettre dans les dispositions du spectateur tel que le définit Goffman dans son analyse du cadre théâtral, « impatient de [se] retrouver de plain-pied dans la fiction », sachant que ce qui se déroule est fictif, mais « [laissant] de côté ce savoir et [prenant] plaisir au côté des personnages »⁸.

Ensuite la pratique d'acteur. Elle ne se réduit pas à l'activité de comédien. Elle recouvre toutes les formes d'appropriation des langages de l'art et d'expression. Pour cela, l'objectif n'est pas la maîtrise ou la virtuosité, mais l'expérimentation personnelle de démarches expressives et créatives. A condition qu'elles soient accompagnées, d'une part, par un adulte partageant les questions de création auxquelles il se confronte dans sa pratique professionnelle, et, d'autre part, par un enseignant qui assure la cohérence pédagogique et fait le lien avec d'autres dimensions de l'art et du savoir. Il s'agit moins de danser que de faire partager une expérience de danse ; il s'agit moins de jouer la comédie que de s'approprier le langage théâtral et comprendre, par la technique du jeu dramatique, la dialectique de la distanciation et de l'engagement dans le jeu ; il s'agit moins de creuser la terre pour en exhumer des objets soigneusement dissimulés par le médiateur culturel que de comprendre la démarche archéologique par ses protocoles scientifiques concrets.

Enfin, la pratique de l'interprétation met en scène l'enfant comme sujet de l'énonciation, auteur du sens de sa pratique et de ses référencements vers d'autres expériences vécues. À l'évidence, en lisant les formulations hasardeuses des textes officiels, la pratique de l'interprétation est plus complexe, plus multidimensionnelle, moins précisément définie. Ce troisième pôle a été négligé, sans doute pour cette raison, alors qu'il relève, plus que les autres, d'une logique de médiation. En effet, l'interprétation est un art, comme le rappelle Freeman Tilden dans son célèbre ouvrage sur l'interprétation du patrimoine⁹. Un art faisant appel, selon lui, à plusieurs types d'intelligence, et mettant le visiteur en situation de produire lui-

⁸ Erving Goffman, *Les cadres de l'expérience* (trad. par Isaac Joseph (avec Michel Darteville et Pascale Joseph) [*Frame analysis : an essay on the organization of experience*, 1974], Paris : Minuit, 1991.

⁹ Freeman Tilden, – *Interpreting our Heritage* – Chapel Hill, University of North Carolina, Carolina Press, 1957.

même du sens à partir d'expériences sensorielles, affectives, culturelles, esthétiques, cognitives, etc.

Les écoles du spectateur, qui préparent les enfants à la rencontre avec l'art, les pistes culturelles et interprétatives qui leur sont données avant et après le temps de cette rencontre, les moments de dialogue avec les artistes, les enseignants et avec les autres enfants caractérisent ce troisième pôle. Mais dans les dispositifs d'éducation artistique, il a longtemps été négligé au bénéfice de la rencontre avec les œuvres et surtout de la pratique dans un projet conduisant généralement à une production présentée en public.

Ces trois statuts d'acteurs (spectateur, acteur, sujet de l'énonciation) peuvent être référés à trois modes d'expérience de l'art et de la culture. L'expérience esthétique, qui s'accomplit dans la réception des œuvres et dans l'intentionnalité esthétique du spectateur. L'expérience artistique, qui s'accomplit dans la confrontation personnelle avec la fabrication d'une forme, avec la matérialisation d'une intention et d'une interprétation du monde par le biais des langages artistiques. Enfin, l'expérience critique, qui repose sur la distanciation, l'explicitation, la verbalisation, la confrontation entre les interprétations et l'échange sur celles-ci, la relation établie avec d'autres champs du savoir et de la culture.

Il est possible de récapituler ces différents éléments dans un tableau synthétique destiné à souligner les enjeux de ces trois pôles et de leurs éléments constitutifs :

Voir	Faire	Interpréter
Fréquentation des œuvres	Pratique personnelle dans un cadre collectif	Culture d'un art, réflexivité, distance critique
Pratique de spectateur	Pratique d'acteur	Pratique du sujet de l'énonciation
Expérience esthétique	Expérience artistique	Expérience critique
Médiation par l'art	Médiation par les pratiques d'expression	Médiation par les savoirs, la réflexivité et l'activité discursive

La grille d'analyse que nous proposons présente l'avantage de centrer l'analyse sur les propriétés culturelles et artistiques de l'expérience, et non sur la seule traduction des objectifs politiques en termes de bénéfices sociaux ou scolaires. Elle met en évidence trois objectifs de l'éducation artistique : délectation, créativité,

capacité de juger. Elle permet également de voir que l'éducation artistique et culturelle met en relation trois modes de médiation que l'histoire des politiques culturelles a séparés : la médiation par l'art, la médiation par les pratiques, et la médiation par les savoirs et les pratiques langagières.

Le premier mode est celui prôné par Malraux, qui a été critiqué à juste titre dans la mesure où il était conçu comme exclusif d'autres modes de transmission. Pourtant, Malraux ne faisait que rappeler que l'expérience esthétique n'est pas seulement une expérience de l'émotion et de la sensibilité, mais qu'elle est aussi une expérience cognitive. Les œuvres d'art ne frappent pas seulement l'imagination et la sensibilité ; elles sont des formes culturelles élaborées et réflexives ; elles portent en elle une part de leur propre culture et contribuent à celle-ci.

Le second mode est celui prôné par l'éducation populaire et les pédagogies actives : le savoir passe par l'expérience concrète, l'appropriation par le partage de la démarche et non par l'ingestion passive des résultats ; et le goût de l'art s'acquiert par la conscience que chacun, dans certaines conditions, peut y contribuer par la mise en œuvre de son expressivité. L'éducation artistique permet ainsi de transposer, dans le temps scolaire, un mode de médiation qui s'est historiquement développé dans le temps de loisir, avant qu'il ne soit mis hors-champ par les politiques éducatives aussi bien que par des politiques culturelles hostiles à la prise en considération des pratiques en amateur, alors qu'elles sont pourtant le cadre le plus fréquent de ces conduites esthétiques.

Le troisième mode articule deux dimensions : la mise en relation des œuvres avec des cultures, et la formation de l'esprit critique. La première dimension correspond à l'idée que la culture se transmet par des repères, des savoirs qui en élargissent la perception et la conscience. Elle relève plus particulièrement de l'idée de médiation, c'est-à-dire du travail de la culture. Elle est traditionnellement sous-estimée par les classes culturellement aisées. En effet, elles sont, d'une part, peu conscientes du tissu de médiations qui ont construit à leur insu une aisance qui forme leur principal capital culturel. Et d'autre part, elles ont intérêt à survaloriser l'efficacité intrinsèque des œuvres au détriment des apprentissages les plus humbles, comme modèle du rapport cultivé à l'art¹⁰. Bourdieu, Hennion et Lahire ont montré comment la négation de la médiation et le centrage sur les propriétés des œuvres fait le fond discursif commun de ces classes dominantes. Elles naturalisent ainsi leur état de dominants culturels sans avoir à s'interroger sur les privilèges qui les y ont conduites¹¹. La seconde dimension est la formation de nature réflexive et

¹⁰ Christian Maurel, *Éducation populaire et travail de la culture. Éléments d'une théorie de la praxis*, Éd. L'Harmattan, 2001.

¹¹ Pierre Bourdieu, Alain Darbel (en collaboration avec Dominique Schnapper), *L'Amour de l'art. Les musées*

critique, non pas dans une approche savante de la pratique du commentaire et de l'exégèse, mais dans la formation du jugement de goût.

Les atouts et les limites du référentiel de l'éducation artistique

L'éducation artistique et culturelle se présente donc comme une combinaison de trois fonctions qui sont aujourd'hui encore séparées, car marquées par l'histoire des politiques publiques : la fréquentation (dont le stade ultime serait la communion), l'appropriation par les pratiques et la médiation par la distanciation et les références culturelle. Elle opère une transversalité entre des pratiques sociales éclatées, particulièrement dans le système culturel clivé propre à la France. Le référentiel de l'éducation artistique ne présuppose aucune spécialisation des acteurs dans un pôle au détriment d'un autre : il n'est donc pas la simple traduction des jeux d'acteurs. Même s'il est possible d'associer tel type d'acteur à une fonction donnée, ce serait mal rendre compte des pratiques sociales constatées sur le terrain. Les artistes ne se contentent pas de partager sur leur savoir-faire, mais interviennent dans le champ de la pédagogie et de la transmission de savoirs ; les enseignants prennent leur part du travail créatif ; les médiateurs ne se contentent pas d'être les administrateurs de dispositifs de partenariat.

Le référentiel se heurte cependant à un certain nombre de limites. Le premier pôle (« Voir ») est difficilement réalisé pour des raisons pratiques, telles que l'éloignement des équipements culturels, le coût des transports qui s'ajoute au coût du billet d'entrée, et la difficulté de plus en plus grande en France de faire sortir les élèves des établissements scolaires, même lorsque l'enseignant est seul maître de l'emploi du temps de sa classe, comme c'est le cas à l'école primaire.

Le second pôle (« Faire »), qui met en présence et en coopération les deux principaux protagonistes de l'éducation artistique (l'enseignant et l'artiste partenaire) est surreprésenté dans la plupart des dispositifs traditionnels (ateliers, classes culturelles, classes à Projet artistique et culturel). Trop souvent la seule raison d'un projet culturel à l'école est la création d'une œuvre présentée en fin d'année au sein de l'école.

d'art européens et leur public, Éd. de Minuit (coll. Le sens commun), 1966 ; Antoine Hennion, *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*, Métailié (coll. Sciences humaines), 1993 ; Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, 2004.

Le troisième pôle (« Interpréter ») souffre d'une mise en œuvre insuffisante, car il appelle des outils et des démarches spécifiques. Jusqu'à une époque récente, les acteurs se sont contentés d'une équation hasardeuse, postulant que « Voir + Faire = Interpréter », certitude bien souvent démentie par l'expérience concrète. Cette activité, qui devrait s'appuyer en priorité sur les compétences des médiateurs culturels, souffre du primat accordé à l'activité créative dans les dispositifs de type atelier. Elle est surtout observable dans les options en lycée, où la composante culturelle est importante, et plus récemment dans les parcours culturels et leurs divers avatars, où la pratique est de plus en plus restreinte en raison du faible nombre d'heures accordé à chaque projet.

Un rapprochement improbable : éducation artistique et médiation

Nous venons de voir que l'éducation artistique est ternaire dans sa structure. Il faut maintenant examiner si elle est ternaire dans ses modes opératoires. Elle instaure en effet une configuration nouvelle, où enseignants et élèves ne sont pas focalisés sur les savoirs à acquérir, mais engagés ensemble par un projet à construire. À un but opérationnel, fixé par avance, on substitue donc une perspective ouverte. À une logique binaire (vrai/faux, valide/non valide, savoir/non-savoir, etc.) on substitue une logique ternaire (projet culturel du professionnel/projet pédagogique et culturel de l'enseignant ou de l'établissement scolaire/projet de l'élève).

On constate aussi que certains objectifs peuvent se croiser et se renforcer mutuellement. En particulier, la vocation pédagogique des musées, des centres d'art et des centres de culture scientifique et technique amène naturellement ceux-ci à avoir une importante action en milieu scolaire. Dans un domaine différent, celui de la création artistique, les comédiens, les danseurs, les artistes de cirque, les plasticiens, les musiciens peuvent avoir besoin de formes de rencontre avec les publics différentes de celle de leur diffusion standard. Cette rencontre peut également permettre de sensibiliser aux formes contemporaines un public en devenir. Les artistes peuvent enfin rechercher dans ces situations, qui sont parfois des situations-limites à bien des égards, des formes de défi et d'accomplissement dont ils ont besoin pour alimenter leur dynamique personnelle.

Le partenariat est donc un cadre que se donnent les acteurs, mais un cadre qui reste jusqu'au bout à négocier et à étayer. C'est une méthode dialectique pour créer des formes artistiques et culturelles singulières, et pour produire

simultanément du culturel et du social¹². Françoise Buffet développe l'idée intéressante que le partenariat permet et fonde des situations d'« expérience sociale »¹³. Cette notion, conceptualisée par le sociologue François Dubet, spécialiste des questions d'éducation, permet de décrire la manière dont le sens de la rencontre se construit à chaque fois entre des sujets certes déterminés par leur environnement social, familial, professionnel, mais également capables de trouver des solutions autonomes et nouvelles. L'expérience sociale « désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité »¹⁴.

Le partenariat est toujours en tension entre deux écueils. D'abord, le risque de culturo-centrisme où la structure culturelle élabore elle-même des propositions pédagogiques à partir de sa programmation sans se soucier des besoins spécifiques des enseignants et des dynamiques culturelles de certains établissements scolaires. Ensuite, le risque d'instrumentalisation par le secteur éducatif lorsque celui-ci utilise l'offre culturelle pour les besoins de la pédagogie sans s'intéresser au potentiel de rénovation pédagogique par les pratiques artistiques ni aux ouvertures culturelles permises par la programmation des institutions.

En revanche, le lien entre éducation artistique et médiation est aujourd'hui encore compliqué, bien que nous ayons montré plus haut que, sur le plan conceptuel et analytique, l'éducation artistique met en œuvre une triple médiation. En effet, sur le terrain la question du rôle des médiateurs est délicate. Nous faisons référence aux médiateurs professionnels rémunérés par les structures culturelles (musées, centres d'art contemporain, sites patrimoniaux, villes et pays d'art et d'histoire, et de plus en plus lieux du spectacle vivant), par les collectivités (musiciens intervenants, plasticiens intervenants) et parfois par des collectifs artistiques.

Au nom d'un partenariat fondé sur l'exigence de professionnalisme et de qualité, et au nom de la dimension créative des démarches sur lesquelles s'appuie l'éducation artistique, il arrive fréquemment que ces médiateurs ne soient pas considérés comme des partenaires culturels à part entière. Alors que les artistes sont invités pour faire partager leur passion et leur savoir-faire, les médiateurs sont souvent

¹² Jean-Gabriel Carasso évoque au sujet du partenariat entre enseignant et artiste un « phénomène profondément dialectique » : « La démarche est exigeante, difficile, complexe, en recherche permanente. Elle est une quête plus qu'une formule ou une méthode. Elle requiert une adaptation continue aux cadres de travail, une résistance aux difficultés du temps et de l'espace, aux malentendus, aux confusions de vocabulaire, aux incompréhensions mutuelles, aux rapports de force, aux ambitions du pouvoir, aux effets de séduction, à l'usure du temps. » (*Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Toulouse : Éditions de l'Attribut, 2006, p. 71).

¹³ Françoise Buffet (dir.), *Éducation et culture en Europe. Le rôle du partenariat*, L'Harmattan (coll. Éducatifs et sociétés), 2003, Voir aussi Françoise Buffet (dir.), *Entre école et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Presses universitaires de Lyon. (coll. Travaux et documents), 1998.

¹⁴ François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil (coll. La couleur des idées), 1994.

écartés comme acteurs légitimes de l'éducation artistique au motif qu'ils seraient détenteurs d'un savoir et non d'un savoir-faire reconnu dans la sphère de la création. Une complication supplémentaire peut être observée dans les musées où subsiste encore aujourd'hui une tension entre éducation et médiation, c'est-à-dire entre prestations pour les scolaires dictées par les programmes éducatifs et dispositifs ayant pour but d'amplifier et d'améliorer la réception des œuvres et des expositions.

Avec l'avènement, dans les politiques d'éducation artistique, d'un impératif de généralisation après l'impératif de démocratisation, ces politiques sont de plus en plus centrées sur des objectifs quantitatifs et territoriaux, et la question de la médiation culturelle connaît une nouvelle actualité¹⁵. Même en élargissant les critères de qualité artistique, le nombre d'artistes en activité n'est pas suffisant pour répondre aux besoins d'actions en partenariat avec le milieu scolaire. Ce constat amène à considérer autrement le rôle des médiateurs culturels, non pas seulement dans la mise en œuvre de dispositifs, mais dans l'intervention directe auprès des publics-cibles. Il amène aussi à reconfigurer la place des artistes, des enseignants et des médiateurs, dans le droit fil des analyses que nous avons présentées sur la structure ternaire de l'éducation artistique. En somme, si l'impératif de généralisation passe de l'état de discours à l'état de politique réelle, l'éducation artistique pourrait s'appuyer sur une plus grande diversité d'acteurs.

¹⁵ Marie-Christine Bordeaux, « Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation » In *Politiques de la culture* - Carnet de recherches du Comité d'histoire du Ministère de la culture et de la communication sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles, mis en ligne le 13 octobre 2014, <http://chmcc.hypotheses.org/798>