

Symposium, intervention de synthèse Jean Marc Lauret

Secrétaire général du comité de pilotage du symposium

Chef du département de l'éducation, des enseignements, des formations et des métiers

Délégation au développement et aux affaires internationales

Ministère de la culture et de la communication

Courriel : jean-marc.lauret@culture.gouv.fr,

Il aurait fallu citer près de soixante noms pour exprimer combien cette synthèse a été nourrie des communications des chercheurs présents lors du symposium et des échanges avec le public dans les deux salles. Le résultat aurait été difficilement audible et lisible. J'ai donc pris le parti de ne citer personne. Je prie les intervenants de m'en excuser et les assure de mes remerciements les plus chaleureux pour leurs contributions.

Le contexte qui a rendu possible ce premier symposium international et européen en matière de recherche sur l'évaluation de l'impact de l'éducation artistique et culturelle.

Je commencerai par rappeler les éléments de contexte qui ont rendu possible ce symposium international et européen, le premier organisé sur la question de la recherche en matière d'évaluation de l'impact de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes.

Dans le champ de l'éducation, la question de l'évaluation émerge sur le fond d'une transformation en profondeur de notre conception des finalités de l'école, engagée depuis quelques dizaines d'années. Dans les sociétés développées où le capital humain et le capital culturel constituent la principale richesse, la capacité à mobiliser des compétences, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être est plus que jamais le principal facteur de croissance et de développement. Elle est en même temps ce qui permet à chacune et chacun de trouver sa place dans un monde en perpétuelle évolution. A l'ère des technologies de l'information où nos connaissances s'avèrent très vite dépassées par l'évolution rapide des technologies, l'acquisition de l'aptitude à apprendre tout au long de la vie devient un enjeu supérieur à la maîtrise de savoirs techniques spécifiques à un domaine particulier. C'est la capacité de nos systèmes éducatifs à permettre l'acquisition de cette aptitude par le plus grand nombre que nous cherchons désormais à évaluer plus que le niveau des connaissances de base acquises par chaque classe d'âge.

C'est dans ce contexte qu'est mis en valeur le rôle que l'éducation artistique et culturelle peut jouer, non seulement pour acquérir des compétences dans les différentes disciplines artistiques, mais également pour nourrir l'aptitude à apprendre dans l'ensemble des champs de connaissance.

Si toutes les politiques éducatives à travers le monde font une place aux arts, comme l'a montré la première conférence mondiale organisée par l'UNESCO sur l'éducation artistique en mars 2006 à Lisbonne, il y a un gouffre entre les déclarations d'intention et leur mise en œuvre dans les écoles et aux autres structures éducatives. Si la question de l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle est désormais posée avec autant d'intensité, c'est bien pour combler ce gouffre.

Les principales conclusions du symposium

Cette synthèse est organisée en SIX LEÇONS.

PREMIERE LEÇON

Les travaux de recherche dans le champ de l'évaluation qui nous ont été présentés ont mis en évidence la diversité des buts poursuivis par les politiques ou les dispositifs mis en place en matière d'éducation artistique et culturelle, ainsi que la diversité des modes de structuration de ce que nous désignons par le concept global d'éducation artistique et culturelle.

Cette diversité constitue-t-elle un obstacle à surmonter pour rendre possible la recherche en matière d'évaluation ? Est-il nécessaire de se mettre d'accord sur des fondamentaux avant de s'engager dans une démarche d'évaluation, comme l'a fait la recherche en médecine pour déterminer les indicateurs du bien-être des individus ?

La question a été posée le premier jour. J'y répondrai en deux temps de la façon suivante :

1. S'il est indispensable que nous adoptions un langage commun, la diversité des finalités assignées à l'éducation artistique et culturelle ne doit pas être un obstacle aux démarches d'évaluation.

Evaluer ***c'est en tout premier lieu et notamment au sens étymologique du terme, interroger les valeurs qu'incarne une politique, un dispositif, une action concrète sur le terrain*** et mettre en évidence, le cas échéant, les écarts entre ces valeurs et celles qui sont annoncées dans les discours qui précèdent et accompagnent l'action ou la politique menée. La présentation des travaux de recherche en matière d'évaluation n'est pertinente que si sont clairement explicités les valeurs et les objectifs auxquels les acteurs engagés dans les actions se réfèrent. Il faut se garder de tout angélisme. L'éducation artistique et culturelle n'est pas en soi une bonne chose. Elle peut se référer à des valeurs différentes : transmission d'un héritage, ou développement des capacités créatrices des enfants, conformité à un modèle d'autorité ou créativité.

Mais dans tous les cas, les études et les recherches doivent pouvoir être soumises à des processus de contrôle et d'évaluation, comme toute recherche.

2. A la diversité des finalités assignées à l'éducation artistique et culturelle s'ajoute la diversité des modes de structuration du champ des arts et de la culture.

Chaque aptitude artistique se développe de façon indépendante, rendant indispensable la définition précise du champ dans lequel on veut engager une démarche d'évaluation.

Cependant, la façon dont les arts et la culture sont structurés varie selon les contextes culturels. Ainsi et pour m'en tenir à cet exemple, les distinctions entre disciplines artistiques telles qu'elles sont affirmées en Europe ou aux Etats Unis sont relatives. Elles paraissent incongrues en Afrique subsaharienne où les différents éléments du théâtre, de la danse, des arts visuels et de la musique sont mêlés dans une expérience culturelle unifiée.

Ce double constat nous renvoie à l'interrogation suivante : peut-on construire une épistémologie générale de la recherche en matière d'évaluation dans le champ de l'éducation artistique et culturelle ou ne peut-il y avoir que des épistémologies particulières à chacun des domaines artistiques et culturels, chacune de ces épistémologies étant elle-même fortement contextualisée, c'est-à-dire dépendante de la façon dont le paysage artistique et culturel est structuré ? Cette interrogation fait écho à la mise en question de la neutralité de la science évoquée mercredi, à la suite des travaux des féministes américaines, évoqués ici pour mémoire.

Une fois ces pré-requis établis, et ce sera la **DEUXIEME LEÇON** que je tire de ces trois jours de débats, le symposium a permis de clarifier certains problèmes épistémologiques et méthodologiques posés par l'évaluation.

L'accent a surtout été mis sur les limites de l'approche quantitative de l'évaluation.

Rappelons en les fondamentaux.

L'approche quantitative est centrée sur deux concepts clés : l'efficacité et l'efficience.

L'efficacité d'une action est mesurée par l'écart entre résultat et objectif. Son efficience est jugée à l'aune des moyens mobilisés pour atteindre le résultat ; elle exige que l'on parvienne au résultat le plus vite possible et au moindre coût.

Cette conception de l'évaluation repose sur une théorie de l'action définie comme la mobilisation de deux facultés : l'entendement et la volonté. L'entendement : la capacité à construire un objectif quantifiable et le chemin ou la stratégie permettant de l'atteindre. La volonté, c'est à dire la faculté de modifier le réel conformément au plan initialement conçu.

Les limites de cette conception ont été clairement mises en évidence.

Les comportements des enfants ne sauraient être appréhendés dans leur complexité et leur richesse par une démarche exclusivement quantitative.

Quatre observations ont été présentées à l'appui de cette première remarque.

- Il faut d'abord délimiter et construire le champ des effets potentiels que l'on cherche à observer. Comme plusieurs intervenants l'ont fait remarquer, la complexité de l'expérience vécue au cours d'une séquence d'éducation artistique et culturelle rend problématique sa réduction à une série de comportements élémentaires.
- Chacun de ces effets est lui-même le résultat d'une construction. Ainsi et pour m'en tenir à ce seul exemple, la notion de créativité est un "construct", dont le contenu varie selon les contextes culturels. Des indicateurs peuvent mesurer certains traits comportementaux définis comme autant d'indices de la créativité des individus. La créativité elle, n'est pas directement observable et mesurable.
- La mesure d'un effet ne rend pas compte de son intensité, pas plus que de sa qualité.
- La mesure d'un processus rationnel ou d'un comportement cognitif pose moins de problème méthodologique que celle de la part qui revient à la sensibilité et à la subjectivité dans les comportements. Sont-ils pour autant insolubles ?

L'action ne se réduit pas à l'exercice de la volonté d'agir

Trois observations étayaient cette remarque.

- 1 On n'agit pas sur des enfants comme on manie une variable dans un dispositif expérimental. La démarche d'évaluation doit tenir compte de la façon dont les enfants s'approprient ou non les objectifs que l'on souhaite atteindre.
- 2 Il est difficile d'isoler la variable éducation artistique et culturelle parmi l'ensemble des facteurs qui peuvent intervenir dans les apprentissages. Il est également difficile de faire varier les différents facteurs qui peuvent se croiser avec les dispositifs d'éducation artistique et culturelle et agir sur le comportement des enfants. La plupart des intervenants ont mis l'accent sur ces difficultés et la quasi impossibilité de construire des liens de causalité entre les effets observés et les dispositifs mis en place. Seuls les effets dans le champ des pratiques artistiques et culturelles directement sollicitées par le dispositif expérimental peuvent être mis en relation avec le dispositif lui-même. Je n'en donnerai qu'un exemple

rapporté par nos collègues britanniques : que des jeunes britanniques s'injurient en reprenant les insultes empruntées au vocabulaire de Shakespeare, est évidemment un effet de leur fréquentation des œuvres de Shakespeare.

- 3 Il est délicat de déterminer l'échelle de temps à retenir, pour juger qu'une action a produit ou non un effet. Certains effets sont directement liés au stade de développement auquel est parvenu l'enfant. Il faut respecter le temps de la maturation des enfants comme des projets.

Après avoir pris conscience des limites de l'approche quantitative, l'étape suivante doit pouvoir conduire à l'intégrer dans une approche analytique et qualitative.

Elle conduit à utiliser les outils de mesure dans une démarche visant à mettre en évidence les compétences et les aptitudes des individus.

Quelles compétences et quelles aptitudes ?

La **TROISIEME LEÇON** que je retiendrai du symposium, tourne autour de cette question. Quelles compétences et quelles aptitudes sont développées par l'éducation artistique et culturelle : extrinsèques et/ou intrinsèques ?

Les poids respectifs des effets extrinsèques et intrinsèques dans les travaux de recherche et d'évaluation varient en partie au moins, en fonction des objectifs assignés à l'éducation artistique et culturelle. Les arts doivent-ils être enseignés parce qu'ils constituent les instruments de l'amélioration des performances dans d'autres domaines académiques tels l'arithmétique, la lecture et l'écriture, ou pour eux-mêmes, en raison de leurs propres bienfaits?

Il est indispensable de manier avec prudence les arguments qui tendent à démontrer les effets extrinsèques de l'éducation artistique et culturelle.

Les effets extrinsèques sont difficiles à mettre en évidence : la question des transferts de compétence

- 1 Les conclusions des études qui nous ont été présentées sont pour le moins nuancées. Certaines recherches ont mis en évidence les effets de la musique sur les compétences spatio-temporelles, les résultats en mathématiques ou en terme de plasticité intellectuelle et de capacité à apprendre de nouvelles tâches complexes. D'autres, les relations entre activités théâtrales et compétences verbales. Mais il nous a aussi été rappelé que dans un certain nombre de cas, les affirmations selon lesquelles l'éducation artistique améliore les résultats scolaires ne sont pas vraiment attestées sur le plan scientifique.
- 2 La deuxième remarque rejoint celle présentée plus haut et qui avait mis en évidence l'impossibilité d'inférer sans précaution d'un constat de corrélation, un lien de causalité. Est-ce l'éducation musicale qui améliore les résultats scolaires ou est-ce le fait de disposer de meilleures aptitudes cognitives qui incite à s'impliquer dans l'apprentissage de la musique? Est-ce le milieu familial, le capital culturel, ou l'étude de la musique qui doivent être mis en relation avec ces aptitudes ?
- 3 Enfin, même si les recherches mettent en évidence que les aptitudes développées par les dispositifs d'éducation artistique et culturelle peuvent être mobilisables dans d'autres domaines d'activité, il est difficile de prouver qu'il y a transfert d'un domaine aux autres. Et s'il y a transfert, il ne saurait être interprété de façon mécanique comme l'application d'une compétence ou d'une aptitude acquise dans un domaine particulier à un autre domaine mais comme un processus de ré-élaboration ou de reconstruction d'idées et de comportements antérieurement acquis.

Prudence donc dans le maniement des arguments mettant en valeur les effets extrinsèques de l'éducation artistique et culturelle.

Seule une théorie de la connaissance explicitant les fonctions cognitives ou les schèmes de comportement communs aux différents domaines de connaissance et d'activité permet d'étayer l'hypothèse d'un transfert.

Cela a été largement développé par plusieurs intervenants.

Cette théorie n'est pas d'un grand secours à qui veut renforcer la place de l'éducation artistique et culturelle dans les curriculums. Si l'éducation artistique met en œuvre des fonctions cognitives et des aptitudes ou des attitudes susceptibles d'être mobilisées dans d'autres domaines de la connaissance, cela ne nous dit rien de l'éventuelle plus-value qu'elle peut apporter. Si l'effet sur les résultats scolaires s'explique par la mise en œuvre de schèmes de comportement communs, cognitifs ou sociaux, on peut certainement atteindre le même résultat sans en passer par la mise en œuvre d'un programme d'éducation artistique coûteux et chronophage. Comme

cela a été dit, les méthodes indirectes d'apprentissage ne sont jamais aussi efficaces que les méthodes directes.

L'accent a été mis à juste titre sur les limites des justifications instrumentales de l'éducation aux arts et à la culture. Elles placent l'éducation artistique dans une relation de soumission aux autres disciplines, elles confortent la place marginale ou tout au moins secondaire de l'éducation artistique dans les curriculums. A-t-on déjà envisagé d'inverser la question et d'examiner la contribution de l'étude des mathématiques au développement des compétences artistiques des enfants ? Il est important que cette question ait pu être posée au cours de ce symposium.

L'éducation artistique et culturelle a-t-elle pour but de préparer les enfants à “ *habiter poétiquement la terre* ” selon l'expression de Hölderlin, à transformer leur rapport au monde et à eux-mêmes, ou à améliorer leurs performances dans les différentes disciplines scolaires ?

On conviendra que dans les deux cas, l'ambition n'est pas la même.

QUATRIEME LEÇON

Seule la reconnaissance de la spécificité de l'expérience esthétique et de la continuité entre cette expérience et les autres modes de rapport au monde autorise à affirmer la plus value apportée par l'éducation artistique.

Plusieurs contributions ont mis en valeur les effets de l'implication dans une pratique artistique à la fois comme modalité spécifique de pensée et de rapport au monde, et en termes de développement d'aptitudes permettant de rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les autres modes de connaissance et de rapport au monde.

Quelles sont ces compétences et ces aptitudes ?

1. la capacité à explorer l'ensemble des possibles dans une situation donnée. L'élève est habitué à chercher la seule et unique bonne réponse, qui plus est préalablement connue du maître, en écartant toutes les autres réponses, toutes jugées erronées. L'implication dans un projet artistique lui apprend qu'il n'existe pas une bonne ou une mauvaise réponse aux questions aux quelles la mise en œuvre du projet le confronte, mais une multitudes de réponses possibles. Elle lui apprend en outre, que le résultat n'est jamais connu d'avance et toujours à construire. Chacun d'entre nous peut attester que dans la quasi totalité des différents champs de l'expérience humaine, individuelle ou collective, affective ou sociale, professionnelle ou politique, il est rarissime que nous soyons confrontés à des questionnements aux quels ne correspond qu'une seule bonne réponse. De ce point de vue l'éducation artistique a des vertus éducatives incomparablement supérieures aux mathématiques, tout au moins telle qu'elle est enseignée aux enfants et aux adolescents.
2. la capacité à imaginer ce qu'on ne peut observer directement et donc à planifier et anticiper, qui se développent en interaction étroite avec la confiance en soi et la capacité d'expression personnelle,
3. La capacité à faire preuve d'originalité, c'est à dire la capacité à construire sa propre réponse, à entrer dans un processus de construction d'un regard personnel et singulier sur le monde. Elle participe de la construction de l'estime de soi.
4. l'aptitude à se centrer en cours d'action, à écouter son intériorité et à la situer dans le monde.
5. L'aptitude à apprendre un autre rapport au temps. " *L'art à l'école ...ouvre à une autre expérience du temps. Pas le temps de l'affairement, qui nous emporte, mais celui de la cérémonie qui nous retient* " (Gadamer).
6. L'aptitude à supporter une certaine tension. La confrontation à des situations qui ne peuvent être gérées par des processus exclusivement rationnels, nous laisse le choix entre deux attitudes : fuir ou persévérer, apprendre à gérer la tension inhérente à l'attente, à la recherche du déclic, générateur de solutions qui dépassent celles que la rationalité aurait pu donner.
7. l'activité artistique introduit à un autre rapport à la norme. La capacité de s'exprimer de façon autonome, n'est certainement pas encouragement au « n'importe quoi ». L'initiation à une pratique artistique permet de découvrir que le travail sur les formes de l'expression est un moment essentiel de l'expression, permet de l'enrichir et de la rendre communicable. Elle exige un investissement personnel, dans la durée, l'apprentissage d'un langage avec son vocabulaire et sa grammaire, condition de l'intercompréhension.
8. L'aptitude à placer son travail dans le monde, à le soumettre au regard des autres. Elle initie les enfants à la mise en relation de leurs productions avec celles de leurs aînés mais aussi avec les pratiques professionnelles, quand bien même cette initiation reste fragile et nécessite d'être confortée par de nouvelles expériences. Elle est évidemment conditionnée à un niveau d'estime de soi suffisant et elle permet d'éviter de transformer cette estime de soi en suffisance.

Nul doute que cette spécificité de l'expérience artistique et les compétences qu'elle permet d'acquérir entrent en résonance avec bien d'autres expériences humaines.

Pour conclure cette évocation des compétences, savoir-faire et savoir-être spécifiques à l'éducation artistique, j'exprime le souhait que les projets de recherche s'attachent également à mettre en évidence les effets de l'éducation artistique et culturelle sur les pratiques culturelles. Les recherches présentées ont mis en évidence les effets des dispositifs d'éducation artistique et culturelle sur les représentations que les enfants se font de l'art, mais nous ne disposons d'aucune donnée sur l'impact de l'éducation artistique et culturelle sur les pratiques artistiques et culturelles des enfants, leurs pratiques de fréquentation des institutions culturelles comme leurs pratiques à domicile, leur " culture de la chambre " pour reprendre le titre du livre de notre collègue Sylvie Octobre. Les seules allusions à ces effets ont porté sur l'impact des actions d'éducation artistique et culturelle sur la reconnaissance par les enfants de la diversité culturelle et de sa légitimité. Il faut désormais aller plus loin.

CINQUIEME LEÇON : la question des méthodes, des approches pédagogiques.

On ne peut réduire les démarches d'évaluation à l'observation des effets ou de l'impact de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants. Les démarches d'évaluation doivent aussi mettre en évidence les approches, les méthodes qui permettent d'obtenir le meilleur impact, les processus d'apprentissage des compétences, des attitudes et des valeurs. C'est la seule façon de s'assurer de la reproductibilité des effets recherchés et observés.

Evaluer c'est donc aussi mettre l'accent sur l'analyse des conditions qui permettent à un dispositif pédagogique de déployer ses effets.

L'éducation artistique doit contribuer à renforcer la capacité des élèves à penser et à apprendre par eux-mêmes. Elle doit créer les conditions qui permettent à des enfants qui n'ont pas a priori connaissance de leur potentiel, d'en prendre conscience, de l'accepter, de le maîtriser et d'apprendre ensuite à l'utiliser. Il s'agit non plus d'atteindre un résultat connu à l'avance mais d'inventer, de s'ouvrir à une multitude de possibilités. Cette conception de l'éducation artistique induit des effets importants dans la façon d'évaluer ses résultats. L'efficacité ne se juge plus à l'écart entre un résultat observé et celui qui était attendu. L'efficience ne se juge pas aux moyens mobilisés, les plus économiques possibles pour atteindre ces résultats. Evaluer l'efficacité et l'efficience d'une action d'éducation artistique ***c'est estimer les conditions qui permettent au processus engagé de déployer tous ses possibles.***

Dans le champ de l'éducation artistique, le pédagogue est plus proche de l'artiste ou du surfeur, que du géomètre.

Le créateur ne conçoit pas d'abord ce qu'il recherche avant de se mettre au travail. Il repère dans quel sens évolue son projet, comment tirer profit de sa mise en œuvre, comment se laisser porter par le projet lui-même. Là où l'entendement et la volonté constituent l'objectif à construire et la stratégie à mettre en œuvre, dans un rapport de sujétion au sujet connaissant et agissant, la création est un processus de déploiement d'un possible par essence imprévisible. Quant au surfeur, il ne planifie pas son action avant de monter sur sa planche, il ne cherche pas à plier le réel à sa volonté, il se laisse porter par la vague, repère dans quel sens elle évolue, l'utilise au mieux pour produire l'effet maximum.

Il en est de même du pédagogue. Le meilleur pédagogue est celui qui sait détecter les potentiels de l'enfant et qui crée l'environnement permettant à ces potentiels de se développer selon les valeurs qui orientent son action.

Cette question des conditions de possibilité pour qu'un dispositif d'éducation artistique produise les effets recherchés a été peine ébauchée. Elle doit pouvoir constituer un champ majeur de recherche dans les années à venir.

Elle n'a été abordée que par le biais de l'impact du partenariat artistes, enseignants, établissements scolaires, institutions culturelles

De ce point de vue ce symposium conforte ce que nous savions de l'impact du partenariat artistes - enseignants, institutions culturelles - établissements scolaires, sur le contenu des séquences consacrées à l'éducation artistique, la qualité des effets produits, leur intensité et leur fréquence.

Beaucoup de contributions ont mis en évidence l'impact des dispositifs d'initiation à une pratique artistique menés en partenariat avec des artistes, l'impact aussi de la coopération avec des chercheurs sur les comportements des enfants, mais également sur les pratiques pédagogiques et les dynamiques de changement observables au sein de l'institution scolaire.

Beaucoup de contributions ont mis l'accent sur l'impact spécifique de ces actions quand elles sont menées dans des écoles accueillant des populations d'enfants et de jeunes défavorisés, transformant les relations entre élèves, entre élèves et enseignants, renouvelant les méthodes d'enseignement, et conduisant à remotiver les élèves à l'égard de l'école.

Changements également sur les curriculums, et en particulier l'intégration des enseignements artistiques ou d'une dimension artistique non seulement dans les séquences consacrées à l'éducation artistique et culturelle, mais aussi dans l'ensemble du curriculum, y compris dans les matières scientifiques, en particulier quand elles prennent appui sur les ressources fournies par l'environnement culturel.

Impact également sur l'identité professionnelle des enseignants, comme celle des artistes intervenants.

Le principal mérite de ces études a été de conduire les différents acteurs concernés à réfléchir sur leurs pratiques. La dimension expérimentale des recherches, le fait de placer un groupe sous observation produit d'ailleurs inévitablement des effets, notamment sur le comportement des enseignants et des intervenants. Ces recherches ont mis en évidence l'une des fonctions majeures des démarches d'évaluation qui est de fournir des outils d'analyse de la pratique permettant aux acteurs de prendre du recul par rapport à leur pratique, de l'ajuster au fur et mesure qu'évolue la recherche.

Elles doivent pouvoir être complétées par des études comparatives destinées à évaluer les effets spécifiques des différents dispositifs de partenariat, selon les différentes postures de l'artiste : « artiste intervenant », « artiste en résidence », « artiste enseignant », et selon que l'artiste intervient en coopération avec un enseignant non spécialisé dans une discipline artistique ou au contraire avec un professeur de musique ou d'arts plastiques.

Effets également sur les structures artistiques. Ainsi le renouveau de l'institution Opéra, la diversification du répertoire que l'opération " Dix mois d'école et d'Opéra " a entraînée. On peut regretter cependant la rareté des travaux d'évaluation de l'impact des dispositifs de coopération entre établissements scolaires et institutions culturelles sur ces dernières, sur la place de l'éducation artistique et culturelle dans leur projet artistique et culturel, sur l'identité professionnelle des personnels qui les font vivre.

La principale limite des études qui nous ont été présentées, et cela également a été clairement mis en évidence au cours de ces trois journées, est cependant d'être difficilement généralisables.

SIXIEME ET DERNIERE LEÇON :

Comment passer d'une évaluation d'actions expérimentales à l'évaluation des politiques ?

Nous ne disposons d'aucune recherche empirique menée sur une large échelle. De même, la plupart des recherches ont été conduites sur des durées limitées, là où des études longitudinales plus longues seraient indispensables. Le constat en a été fait à plusieurs reprises au cours de ces trois journées. Certes, seules des enquêtes très qualitatives conduites auprès de petits groupes peuvent permettre d'analyser finement les effets spécifiques qui peuvent être attribués aux différentes démarches éducatives. Bien évidemment, la multiplication des études de cas, comme cela a été souligné, si elles vont toutes dans le même sens constitue un faisceau d'indices intéressants sur les dispositifs, les approches pédagogiques permettant de produire les meilleurs résultats. Mais il ne faut pas confondre cette accumulation d'études de cas avec ce qui relève de l'évaluation d'une politique. On ne peut tirer des recherches menées auprès de petits groupes, aucune conclusion en terme d'évaluation des politiques. Entre les deux, il y a me semble-t-il non seulement une différence d'échelle mais une différence de nature épistémologique.

On se contente trop souvent d'exemples de bonnes pratiques qu'on se communique les uns aux autres et qui sont supposées être les pièces d'un puzzle dont il suffirait de compléter les pièces pour avoir une image complète de la réalité. En réalité, nous ne disposons pas de cette image complète.

La référence aux bonnes pratiques relèverait-elle alors d'une stratégie défensive dont l'objectif serait de masquer l'absence de politique ? Il existe en français plusieurs mots " magiques " empruntés au vocabulaire de la biologie ou de la physique des fluides, pour décrire le passage du " micro " au " macro " : la capillarité ou la contagion. La généralisation des actions mises en œuvre en un premier temps à titre expérimental serait censée s'opérer par capillarité ou par contagion des expériences réussies. Nous parions également sur la capacité des actions exemplaires à se diffuser comme une tache d'huile. Ces métaphores n'ont aucune valeur explicative, pas même une valeur descriptive.

La mise en valeur des actions dites exemplaires constituerait-elle alors un voile pudique sur l'absence de réflexion sur les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour que l'ensemble de la population des jeunes d'âge scolaire bénéficie de la politique en matière d'éducation artistique et culturelle ?

Cette question est désormais incontournable pour tous les acteurs des politiques d'éducation artistique et culturelle.