

Emmanuel Fraisse, président du comité scientifique du symposium (France, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III)

PRÉSENTATION DU SYMPOSIUM : PROBLÉMATIQUE, ENJEUX, INTERROGATIONS

Ayant eu l'honneur de présider le comité scientifique de cette rencontre, je souhaite, au commencement de ces trois jours d'échanges, vous donner quelques informations sur nos objectifs et la manière dont, en amont, nous avons travaillé à les atteindre en soumettant nos suggestions au comité de pilotage de cette manifestation dont Jean-Marc Lauret a été la cheville ouvrière.

Ce sera aussi pour moi l'occasion de rappeler quelques uns des enjeux et problématiques de ce symposium, de souligner également les difficultés rencontrées et d'en exposer certains aspects.

Manifestation scientifique conçue à l'initiative conjointe des deux ministères de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministère de la Culture et de la communication, ce symposium a pour but premier de faire un point sur des recherches européennes et internationales portant sur les effets de l'éducation artistique sur les élèves et les jeunes. Au-delà, il vise à créer les conditions d'un dialogue entre chercheurs et partenaires de divers horizons sur cette question. Et c'est à partir d'un tel dialogue que nous pourrons construire un langage commun et des problématiques partagées, susciter de nouvelles explorations et de nouvelles recherches contribuant à une meilleure information des responsables et décideurs politiques comme de l'ensemble de la chaîne des acteurs concernés.

Le nombre et la qualité des personnalités qui se sont inscrites pour assister à cette rencontre montre clairement qu'il y a bien une attente dans ce domaine chez les responsables, animateurs et acteurs de politiques et d'actions liant éducation et culture, et ceci tant en France qu'en Europe et au plan international. De la même manière, le nombre et la qualité des propositions de contributions de chercheurs ou des institutions de recherche répondant à nos appels à contribution, au long de l'automne et du printemps de l'année universitaire 2005-2006, traduisent une montée en puissance de cette problématique de la mesure des effets des politiques et initiatives dans le domaine qui nous rassemble. Une des tâches les plus douloureuses du comité aura été de devoir écarter, la plupart du temps à son très grand regret, plus de quatre propositions de contribution sur cinq.

1. CONTEXTE ET PROGRAMME

1.1. Un sujet porteur et délicat

Comment expliquer l'expression manifeste d'une sensibilité aussi partagée sur un sujet d'une telle complexité ? Naturellement, la question de l'effet ou de l'impact des

politiques éducatives et culturelles s'inscrit plus largement dans une prise de conscience généralisée de la nécessité de rendre compte des actions publiques ou collectives. Rendre compte, pour répondre à cette interrogation à laquelle nul ne peut échapper : quelle est l'utilité d'une action compte tenu de son coût et des moyens qu'elle mobilise ? Parallèlement, l'impératif de la comparaison s'impose à tous : dans le cadre européen bien évidemment, et plus largement dans un monde devenu sensiblement plus interdépendant et plus ouvert à l'information mutuelle face à questionnements analogues. En témoignent, parmi beaucoup d'autres, le récent *Inventaire des meilleures pratiques liant culture et éducation* commandé par la commission européenne¹ ou l'ouvrage qu'Anne Bamford (ici présente) vient de publier² en prolongement des travaux que l'UNESCO a suscités sur ce thème.

Il n'en demeure pas moins qu'au plan de la recherche, la situation demeure très ouverte, inégale, et qu'on ressent un besoin de clarification face à une question extrêmement complexe et souvent abordée de manière hétérogène. On sait que sur un plan général la recherche en éducation est passablement éclatée et écartelée entre approches quantitatives et travaux à orientation qualitative, entre recul scientifique chez les uns et, chez d'autres, implication des chercheurs comme des praticiens dans des expérimentations et des recherches-actions. Mais dans le cas précis qui nous occupe – celui de l'éducation à la culture et aux arts – la recherche est encore moins assurée puisqu'elle affronte des défis particulièrement exigeants dans un contexte peu favorable à l'administration de la preuve. C'est qu'ici plus qu'ailleurs, les situations et les dispositifs diffèrent selon les pays et les traditions nationales, voire locales. Et ici plus qu'ailleurs encore, les paramètres et variables mis en œuvre sont particulièrement nombreux, mêlés les uns aux autres, d'autant plus difficilement isolables qu'ils renvoient très souvent au développement global de l'individu et qu'une part importante des effets attendus ou mesurés s'inscrivent dans la longue durée. C'est enfin qu'ici plus que dans le reste de la recherche en éducation, le besoin d'un langage commun s'impose alors que très fréquemment les mêmes mots recouvrent des notions ou des réalités différentes selon les divers pays et traditions nationales ou locales. Or la création d'un tel langage commun ne relève évidemment pas de la seule traduction mais de notre capacité à dépasser les cadres auxquels nous sommes les uns et les autres intellectuellement et institutionnellement habitués pour penser en termes de fonctions remplies et effectuées.

1. 2. Un tableau en mouvement

À regarder le programme de ces rencontres, on constatera l'importance dévolue à des études de cas faisant une large part aux rôles des différents acteurs impliqués : enfants ou élèves, professeurs, animateurs, artistes, chercheurs. On observe également la présence de travaux adossés à des approches sociologiques et statistiques alors que de grandes enquêtes quantitatives n'ont guère été présentées ou mobilisées. Une part importante revient en outre à des études relevant de la

¹ Marc Durando (dir.), *Analyse des dispositifs et initiatives liant la culture et l'éducation, la formation ou la jeunesse dans les États membres, les pays candidats et les pays EEE*, Nancy, Pôle universitaire de Lorraine, 24 mai 2006.
http://ec.europa.eu/culture/eac/sources_info/studies/educult_en.html

² Ann Bamford, *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin : Waxmann Verlag, 2006.

psychologie et des approches cognitivistes. On remarquera de surcroît la présence d'interventions à caractère plus méthodologique, voire théorique et épistémologique. Parallèlement, on pourra relever que toutes les disciplines artistiques ou en liaison avec les arts ne sont pas traitées à égalité. C'est ainsi que, pour s'en tenir à l'exemple français, la forme artistique la plus constamment et intensément présente dans notre univers scolaire, la « littérature », est quasi absente des travaux présentés ici, si ce n'est à travers l'évocation des contes et du théâtre. La raison d'une telle absence ? – Probablement parce que, au moins en France, la littérature et sa transmission sont inscrites dans le cadre le plus formel et le plus institutionnel qui soit : celui de l'école. Mais la rareté des propositions venues d'Europe et des États-Unis sur ce même sujet suggère que, *mutatis mutandis*, des phénomènes analogues sont à l'œuvre dans les autres pays comparables. Cette quasi absence s'expliquerait donc par le fait que littérature et langue sont mêlées dans les enseignements littéraires et parce qu'on définit spontanément comme « arts » des contenus plus « gratuits », apparaissant moins liées à ce qu'on ressent comme « apprentissages fondamentaux », et fondés sur des pratiques plus actives et ouvertes aux collaborations.

On pourra enfin relever l'importance de la part accordée à la recherche venue des États-Unis, recherche qui joue un rôle majeur dans ce domaine depuis plusieurs décennies.

C'est dire que le comité scientifique n'a pas eu la prétention de proposer un échantillon représentatif des travaux existants, ni même de ceux qui lui ont été soumis. Il a préféré retenir un ensemble de travaux significatifs, souvent contrastés, illustratifs et touchant à des questions particulièrement problématiques. Bref, il s'agit bien d'un tableau en mouvement, partiel et naturellement incomplet, mais visant à stimuler la réflexion future et les futurs travaux.

2. FAUSSES EVIDENCES ET VRAIS DEBATS

Les sociétés contemporaines proclament de manière quasi unanime l'importance de l'art et de la culture dans la formation des élèves et des jeunes. On verra, notamment lors des interventions et débats de ce symposium qu'une telle affirmation mérite d'être observée de plus près. Car le risque n'est pas négligeable de recourir à des formules incantatoires, consistant à répéter des convictions plutôt qu'à proposer une démonstration. Inversement, nous sommes nombreux à sentir que la relation avec l'art est un élément important de la constitution de la sensibilité, de l'estime de soi et de l'intelligence du futur citoyen, un gage de son inscription heureuse dans la société et une des voies lui permettant de s'adapter aux évolutions accélérées de la vie économique. Encore faut-il le prouver, ou à tout le moins fournir des arguments solides en ce sens et ne pas prétendre faire des arts une nouvelle pierre philosophale.

2.1. Valeur intrinsèque ou extrinsèque : éducation artistique ou éducation par l'art ?

Sur ce plan, le débat devenu traditionnel entre les tenants d'une prise en compte des effets intrinsèques de l'art, et ceux qui privilégient une approche extrinsèque mérite aucun de retenir notre attention. Car ce qui est en jeu dans les deux cas c'est en

définitive tout à la fois une conception de l'art et une idée de l'éducation et de la formation des élèves et des jeunes. À vrai dire, à propos de ce débat, il serait plus exact de parler de « polarité » ou de « tension » entre deux tendances que d'une querelle visant à l'exclusion radicale d'une thèse au profit de l'autre. Reste que pour les uns, ce qui est déterminant, et donc poursuivi et devant être mesurable, c'est la capacité qu'acquiert l'élève ou le jeune dans un domaine ou une discipline artistique donnée et son aptitude à en maîtriser le plus heureusement possible les codes ou, ce qu'on appelait autrefois les règles quand on évoquait « les règles de l'art ». En forçant un peu le trait, la discipline artistique tend dans ces conditions à être son propre but et sa propre justification.

Inversement, les tenants de la dimension extrinsèque sont enclins à privilégier la démarche qu'autorise le contact avec l'art, et souvent avec des artistes. Faisant ainsi la part belle aux transferts, certains d'entre eux voient dans l'art un moyen d'acquérir des compétences, de faire des « progrès », de « réussir »³ dans d'autres disciplines plus étroitement scolaires, comme les mathématiques, l'expression dans la langue maternelle ou l'histoire alors que d'autres, plus nombreux, y décèlent l'occasion de développer des aptitudes dans la perspective d'un développement global de l'individu. Chez ces derniers, le terme central est à coup sûr celui de « créativité ». Les travaux du symposium seront l'occasion de proposer de ce dernier terme une définition plus nette, plus problématisée et plus apte à être mesurée.

Enfin, se situant dans une position médiane ou légèrement décalée, d'autres encore estiment qu'il y a un risque de détournement à faire de l'enseignement des arts l'agent d'une autre finalité que celle qui le fonde : l'accès à l'émotion esthétique que seule une familiarité avec l'art peut autoriser.

On voit dans ces conditions apparaître une des lignes de force sous-tendant le débat : plutôt que s'en tenir à l'opposition intrinsèque / extrinsèque, sans doute gagnerait-on à voir les conséquences d'une autre polarité : éducation à l'art / éducation par les arts. Ici encore, la définition d'une terminologie commune n'est pas sans conséquences sur la qualité des débats et des recherches à venir.

2. 2. Une terminologie et des concepts communs

Dans les limites données à notre rencontre, il n'était guère envisageable de donner les éléments contextuels propres aux pays ou situations locales dans lesquelles s'inscrivent les travaux présentés et les recherches ici conduites. Je me contenterai de présenter quelques termes qui gagnent à être précisés pour assurer l'intelligibilité de nos comparaisons.

Tout d'abord les termes d' « élèves » et d' « étudiants ». Alors que français et britanniques réservent volontiers l'appellation d' « étudiants » à ceux qui fréquentent l'enseignement supérieur, le terme de « student », chez les américains et beaucoup d'européens désigne l'ensemble des « apprenants » sans distinction d'âge ou de niveau d'études. Seconde ambiguïté de vocabulaire : celle qui concerne l'âge des élèves en fonction du numéro d'ordre des classes qu'ils fréquentent. Je rappellerai ici

³ Voir le Rapport annuel de l'Inspection Générale. *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*. Paris : Documentation Française, 2000. <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm>, déc. 1999.

un moyen mnémotechnique qui vaut pour la plupart de nos systèmes éducatifs : quand un élève est en 6^e, il est généralement au milieu du cursus complet de l'enseignement scolaire et a environ 11 ou 12 ans.

Sur le fond maintenant : l'opposition, devenue traditionnelle dans le champ des sciences de l'éducation, entre « éducation formelle » et « éducation informelle » semble parfaitement partagée, et au dessus de toute ambiguïté. Toutefois l'observation des différences d'appréhension selon les pays, voire à un échelon plus local, doit nous conduire à une plus grande précision. Il serait hasardeux de considérer comme « formel » tout ce qui relève des politiques éducatives au sens strict et « informel » ce qui relève des politiques plus diffuses dans lesquelles sont impliquées des collectivités ou des organisations non gouvernementales et des associations. De la même manière, le couple « institutionnel » vs « non-institutionnel » ne saurait rendre compte de la totalité des situations observées et relatées lors de ces trois journées. Il importe sans aucun doute d'avoir à l'esprit le caractère obligatoire ou facultatif, voire gratuit ou payant de tel dispositif, sa durée, le contexte social dans lequel il s'inscrit et l'échelle sur laquelle il se développe. Sur le plan proprement pédagogique, on gagnera à distinguer d'un côté des enseignements impliquant une discipline au sens physique et traditionnel du terme (on peut ici penser à la maîtrise d'un instrument de musique ou à la danse) et d'autre part des situations plus marquées par l'esprit de découverte et la construction active d'une relation à l'art. Il est également évidemment nécessaire de tenir compte de l'âge des enfants et des élèves concernés : on le voit notamment en ce qui concerne les concepts d'imagination ou de créativité.

Un autre terme ambigu doit retenir notre attention. Lorsque les français parlent de « programmes » scolaires, ils définissent ce que les anglo-saxons et la plupart des européens appellent « curriculum ». À ceci près que le « programme » à la française définit sur un plan théorique ce qui réglementairement devrait être suivi au long d'une année ou d'un cycle alors qu'il peut exister une dimension beaucoup plus concrète dans le curriculum. Inversement le terme de « programme » utilisé par les anglo-saxons renvoie à ce que les français appelleraient plus volontiers « dispositif » ou « initiative », voire « expérimentation ». Ici encore, il importe, comme dans tout exercice comparatif, de se méfier des analogies trompeuses pour essayer de discerner la nature des fonctions remplies par les diverses organisations observées

3. MESURE ET EFFETS RECHERCHES

Au terme de cette introduction, je proposerai quelques éléments de réflexion sur ce qui constitue le cœur de notre rencontre : la mesure des effets de politiques, de programmes ou de dispositifs liant éducation, arts et culture et, en définitive, la place que nos sociétés accordent à l'art dans les processus d'éducation et de formation.

3. 1. Quelle mesure, quels critères ?

Sur la mesure, je commencerai par une boutade ; celle qu'on attribue à Alfred Binet, un des inventeurs à la fin du XIX^e siècle de la psychologie scolaire et de la psychométrie. En réponse à la question « Qu'est-ce que l'intelligence ? », il aurait

affirmé : « C'est ce que mesurent mes tests. » On retrouve ici l'esprit de l'adage familier aux spécialistes anglo-saxons de l'évaluation : « What you measure is what you get ; what you get is what you measure. »

Par définition, il existe toujours un caractère prédictif dans la création et la mise en œuvre d'une politique ou d'un dispositif donnés. C'est pourquoi il est essentiel de mesurer l'écart entre ce qu'il était raisonnable d'attendre et ce qui a été obtenu au regard des moyens mobilisés. À ce stade, il ne s'agit pas seulement de penser en termes de satisfaction ou de déception face à l'attente initiale, mais également d'observer l'apparition d'effets inopinés, voire pervers, et de détours inattendus. Si les critères initiaux se doivent d'être pertinents et demeurent conditionnés par l'objectif poursuivi, il importe ensuite d'en mesurer la validité au regard de l'expérimentation ou de la mise en œuvre de la politique évaluée. Or, indépendamment de la multiplicité et de l'enchevêtrement des variables évoqués plus haut, l'évaluation appliquée à notre objet est particulièrement complexe. En effet nous sommes souvent conduits à mêler deux niveaux : celui de l'appréciation de la performance des élèves (à court, moyen ou long terme), et celui de la pertinence ou de l'efficacité de la politique ou du dispositif observés ainsi que l'impact sur l'ensemble des acteurs engagés. La langue française tend à confondre sous le même terme d'« évaluation » ces deux aspects, certes liés mais distincts, de l'*Assessment* et de l'*Evaluation*.

En outre, et c'est un point essentiel sur lequel nous avertissent de nombreuses contributions, le chercheur se doit d'être particulièrement attentif dans l'interprétation des données brutes et de leurs croisements : une observation, même régulière, n'implique pas nécessairement corrélation et encore moins causalité. La réussite scolaire « académique » d'un groupe d'élèves pratiquant les arts n'induit pas *ipso facto* que cette pratique artistique soit la cause, ou tout au moins la cause exclusive ou première de cette réussite. Dans le même esprit, on doit prendre en compte les effets très généralement positifs provoqués par toute innovation pédagogique. Or c'est au stade de la généralisation et de l'inscription dans la durée que se révèlent les difficultés et des phénomènes d'usure et de routine aisément compréhensibles.

3. 2. Valeur d'usage de l'art : art, formation du citoyen, résorption des inégalités sociales

On l'a déjà dit : notre réflexion sur l'évaluation est inséparable de la conception que nous nous faisons de l'art, des manières de faire qu'il présuppose et développe ainsi que de son rôle social. Ici encore, il importe de penser en termes de fonctions concrètes, et singulièrement de *valeur d'usage*. Nous avons tous une « certaine idée » de l'art, mais celle-ci ne saurait être désincarnée et abstraite. Il est par conséquent essentiel de se demander, ici et maintenant, quelles peuvent être ses fonctions dans une perspective éducative et formative, et sous quelles conditions il peut remplir ce rôle. Rien n'assure que, pris en lui-même, l'art ait une capacité intrinsèque à faire nécessairement reculer l'échec scolaire, à réduire les inégalités sociales, à contribuer à former le citoyen ou à armer les jeunes sur le marché du travail.

De très grandes civilisations ont accordé une place majeure à l'art alors qu'elles étaient elles-mêmes profondément et structurellement inégalitaires. C'est le cas de la Grèce

antique, qui attendait bien autre chose que nous de l'art, et d'abord une expression de la vie politique pour la minorité que constituaient les citoyens de la ville-état. Un passé plus récent suggère que les totalitarismes du XXe siècle ont pu accorder une place importante à l'éducation artistique dans leur entreprise de modelage et de formatage des esprits, même si nous en contestons la valeur esthétique et les modes de transmission.

Pourquoi donc nos sociétés démocratiques ont-elles choisi de faire de l'accès à l'art un vecteur important de la constitution d'un univers commun ? Je me risquerais à avancer ici deux raisons, parmi bien d'autres. La première tient au fait que les couches cultivées, comme les responsables des politiques publiques, voient dans l'art un accès à une forme modernisée de ce qu'on appelait hier encore les « humanités ». L'art est perçu comme une valeur, et souvent un langage, dont on affirme qu'ils sont à la fois très individuels et universels, pouvant être partagés par tous et renvoyant à l'expérience du sujet dans un univers tiraillé entre mondialisation et affirmations identitaires.

La seconde raison est d'ordre plus pédagogique. Alors que l'exercice de l'enseignement et de la transmission des savoirs est devenu plus ardu dans ce monde ouvert et traversé de tensions, nos sociétés optent pour une certaine forme d'ouverture des structures d'éducation et de formation. Elles tendent ainsi à favoriser le désenclavement et la collaboration d'acteurs divers autour des élèves et des enfants : professeurs, artistes, médiateurs.

Ce ne sont-là évidemment que des hypothèses parmi beaucoup d'autres et nos débats nous aideront à voir plus clair sur ce point, tout comme sur celui de la mesure.

En remerciant très chaleureusement les personnalités qui ont accepté de nous éclairer sur l'ensemble des questions dont je viens d'esquisser quelques aspects, je tiens à rappeler que trois de nos sessions seront diffusées en direct sur Internet sur le site du Centre Georges-Pompidou. Dans un mois, et toujours sur le même site, c'est l'ensemble de nos travaux qui sera accessible en mode texte avant de faire, dans les meilleurs délais, l'objet d'une publication imprimée en français et en langue anglaise.

Je vous remercie de votre attention et je cède la parole à Anne Bamford, professeure au Wimbledon College of Arts de l'université des Arts de Londres.