

## L'évaluation des effets des projets d'éducation artistique et culturelle sur les processus de démocratisation de la culture est-elle possible ?

---

Nathalie Montoya

« C'est donc l'ambition que les 13 millions de jeunes que compte notre pays sortent de l'école en ayant connu une expérience sensible structurante dans le champ des arts et de la culture, 'pour que les générations à venir conservent l'ivresse du possible' »<sup>1</sup>.

Françoise Nyssen, ministre de la Culture

En matière d'éducation artistique et culturelle, il est frappant de constater que dans une époque pourtant réputée des plus prosaïques, se développent simultanément des discours publics rivalisant de lyrisme et une exigence de plus en plus grande, adressée généralement aux sciences sociales, d'évaluation minutieuse des effets réels des expériences liées à ces projets. Certains chercheurs se sont attelés avec attention à cette délicate mission et les enquêtes sur les effets de l'EAC sont aujourd'hui

---

<sup>1</sup> Discours de Françoise Nyssen, ministre de la Culture, prononcé devant le Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle à Avignon, le samedi 7 juillet 2018

nombreuses, en particulier dans le monde anglo-saxon<sup>2</sup>. Mais celles-ci portent rarement sur la dimension culturelle de ces effets<sup>3</sup>, qui intéresse au premier chef le projet de démocratisation de la culture dans lequel s'est inscrit en France le développement institutionnel de l'EAC. Et les rares enquêtes qui portent sur le sujet sont peu reprises dans les débats publics, sans doute pour les mêmes raisons que celles qui permettent d'assigner à l'EAC des finalités extrêmement ambitieuses : les études qui portent sur des cas singuliers, locaux, exceptionnels ne pourraient servir à instruire l'évaluation d'un projet qui se veut universel (toucher tous les enfants)<sup>4</sup>. Et l'on oscille indéfiniment dans ce champ de l'action publique entre la déploration d'une évaluation impossible à mener et des déclarations incantatoires sur les miraculeuses transformations culturelles opérées par les projets d'EAC. Devant cet éternel recommencement, la contribution des sciences sociales pourrait être décisive ; elle pourrait permettre par exemple de mesurer la réalité des transformations effectuées, d'en circonscrire du moins le caractère insaisissable ou de mieux comprendre les processus sociaux par lesquelles adviennent de telles transformations et de sortir ainsi des pétitions de principe d'un côté et des rêves d'évaluation totale de l'autre. A quelles

---

<sup>2</sup> WINNER E., GOLDSTEIN T et VINCENT-LANCRIN S, *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Éditions OCDE, 2014

<sup>3</sup> Les études d'évaluation de l'EAC portent en effet le plus souvent sur les effets de ces projets sur les performances scolaires des élèves.

<sup>4</sup> « L'invocation d'actions exemplaires qui, par capillarité ou par contagion, seraient susceptibles de se diffuser dans l'ensemble du corps social tient lieu trop souvent de politique publique en matière d'éducation artistique et culturelle. Elle fonctionne comme un obstacle épistémologique bloquant la réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une politique visant à concerner la totalité de la population » LAURET J.-M., *Evaluer l'éducation artistique et culturelle*, Toulouse, L'Attribut, 2014, p. 14.

conditions les enquêtes de sciences sociales peuvent-elles apporter une telle contribution ? Nous souhaiterions ici investir cette question et revenir sur la possibilité, pour les sciences sociales, de saisir quelque chose d'une contribution éventuelle de l'EAC à la démocratisation de la culture.

Un premier état des lieux des études disponibles sur les effets de l'EAC nous permettra de caractériser la nature des contributions les plus récentes à ces questions : nous verrons que dans les entreprises d'évaluation, les expériences liées à l'éducation artistique et culturelle sont très fréquemment saisies par des enquêtes qui tentent de chiffrer leurs effets sur des compétences scolaires ou transférables scolairement (créativité, bien-être à l'école, capacité de concentration etc.). Nous reviendrons sur le soupçon qui pèse sur les enquêtes qualitatives. Enfin, à partir de ces hypothèses méthodologiques et des matériaux d'enquêtes recueillis auprès d'élèves de collèges de Seine-Saint-Denis, nous tenterons d'analyser les ressorts sociaux des transformations attestées par les élèves. Les enquêtes montrent que, contrairement à ce que la doxa de l'EAC affirme, les vecteurs d'engagement des élèves et de transformation de leurs regards tiennent moins à l'expérience des œuvres ou de la créativité qu'à l'accompagnement de ces transformations par un artiste bienveillant, et perçu comme étranger à l'espace scolaire.

### Encadré sur les matériaux utilisés

Cet article s'appuie sur les matériaux recueillis lors de différentes enquêtes sur l'éducation artistique et culturelle en Seine Saint Denis. La première enquête a été menée pendant l'année 2011/2012 sur les projets d'EAC soutenus par le dispositif départemental Culture et Art au Collège dans le cadre d'une recherche conduite en partenariat avec le conseil départemental<sup>5</sup>. La seconde enquête l'a été en 2012/2013 sur le dispositif *In Situ* du même département<sup>6</sup>. Enfin une troisième enquête s'est intéressée en 2015/2016 au troisième dispositif d'EAC du département relatif à l'éducation aux images, dans le cadre d'une recherche sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle<sup>7</sup>. Ces quatre enquêtes reposaient sur l'observation des projets en classe, des entretiens semi-directifs avec les acteurs de ces projets (enseignants, artistes, médiateurs culturels) et des entretiens collectifs en fin d'année avec les élèves. Si le contexte de ces enquêtes nous a parfois amené à redéfinir certaines des questions adressées à ces projets, l'interrogation des effets éventuels de ces expériences sur les rapports entretenus aux activités artistiques et aux objets culturels des élèves a été déployée dans chacune de ces enquêtes. Les méthodes d'enquêtes utilisées font l'objet d'un exposé détaillé dans les pages qui suivent.

---

<sup>5</sup> BOZEC, G. avec BARRÈRE A. et MONTROYA N., *Les parcours « La Culture et l'Art au Collège » : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle, Rapport pour le Conseil général de la Seine-Saint-Denis*, février 2013.

<sup>6</sup> Les résultats de cette enquête n'ont pas fait l'objet d'une publication en propre, ils ont été utilisés dans différents articles.

<sup>7</sup> Cette recherche fait l'objet d'une publication à paraître.

## L'EAC saisie par les enquêtes

### **De l'apport contradictoire des enquêtes quantitatives à l'évaluation des projets d'EAC**

L'évaluation des projets d'EAC, et notamment de leurs effets sur la démocratisation de la culture, se heurte à des difficultés méthodologiques si fortes qu'elles rendent périlleuses l'établissement de conclusion définitive sur les effets de ces projets. Qu'est-il possible de prouver quant aux effets des projets d'EAC sur les élèves qui y participent ?

Dans le débat public, un type de démonstration scientifique peu contestée dans le domaine des sciences sociales repose sur des enquêtes quantitatives de grande ampleur qui mesurent les effets d'une action, « toutes choses égales par ailleurs », sur des groupes tirés de façon aléatoire. Un certain nombre de recherches sur l'EAC empruntent à ces méthodes pour tenter d'établir la réalité des effets de ces projets artistiques sur les enfants qui s'y engagent. Ces études portent très rarement sur la dimension culturelle ou esthétique de ces expériences et plus fréquemment sur les résultats ou les compétences scolaires des élèves. Leur examen et en particulier de leurs protocoles d'enquête permet d'affirmer que ces enquêtes ont été menées avec rigueur et qu'elles prouvent de façon peu contestable les effets positifs des projets culturels et artistiques sur les enfants<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ainsi par exemple pour les plus connus WINNER E GOLDSTEIN T. R et VINCENT-LANCRIN S, 2014. *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Rapport pour l'OCDE, ou HETLAND L, WINNER E, 2004. « Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes : Research evidence and policy implications », pp. 135-161 in EISNER E et DAY M, NJ, ERLBAUM (dir) *Handbook of Research and Policy in Art Education* / BAMFORD

Pourquoi les études sur les effets de l'éducation artistique et culturelle ont-elles alors la réputation d'être sujettes à caution et peu convaincantes ?

La première des réponses à cette question tient sans doute au caractère relativement modeste des variations mesurées par cette recherche, ainsi qu'à leur caractère contradictoire. Ainsi les synthèses d'études quantitatives montrent qu'une partie des études ont des résultats mitigés, voire contradictoires, tandis que d'autres constatent des corrélations modérées<sup>9</sup>.

La seconde tient à la dimension subjective, et éminemment discutable, de l'appréciation des variables d'arrivée, quand elles ne portent pas explicitement sur les résultats scolaires tels que les mesurent les étudiants. Ainsi par exemple, une étude quantitative sur les effets de « l'éducation artistique », publiée en novembre 2013 ayant bénéficié d'une importante couverture médiatique dans le contexte américain<sup>10</sup> démontrait qu'une visite scolaire du musée Crystal Bridges en Arkansas augmentait « le sens critique des élèves d'environ 9,1 % »<sup>11</sup>.

---

A., *The Who Factor : Global Research compendium of the impact of the Art in education*, 2006, Berlin, Waxmann Verlag.

<sup>9</sup> « En conclusion, on peut donc dire qu'il n'existe pas encore de preuve évidente que l'éducation artistique pluridisciplinaire, que ce soit sous forme de cours séparés ou intégrée à l'enseignement des matières classiques, permet d'améliorer les compétences scolaires mesurées par les tests standardisés », WINNER et al, op. cit., 2014, p. 88.

<sup>10</sup> « Arts make you smart », *New York Times*, 23 novembre 2013

<sup>11</sup> Ce résultat s'appuie sur une vaste enquête quantitative par tirage aléatoire auprès de plus de 10 000 élèves. Une visite guidée du musée était offerte à un certain nombre de classes, tirées au hasard ; un autre ensemble de classes, dotées des mêmes caractéristiques sociales, servait de groupe contrôle. Les élèves accomplissaient avant et après la visite un exercice de dissertation libre sur une peinture. Les exercices écrits étaient ensuite évalués par un groupe de correcteurs qui avaient notamment pour tâche de mesurer « l'esprit critique »

Sachant que les variations mesurées *in fine* entre l'échantillon qui n'avait pas participé au projet et celui qui y avait participé étaient très fines, il est difficile de ne pas envisager d'attribuer cette variation à l'aléa des appréciations par les enseignants du « sens critique » des élèves.

La troisième raison est sans doute la plus importante, et celle qui porte les difficultés les plus délicates à résoudre. Faute d'enquêtes suffisamment nombreuses, ces recherches ne peuvent isoler les différentes variables du projet (dont pourtant les enquêtes qualitatives nous montrent l'importance) comme son intensité, sa durée, ses thématiques, ses intervenants, sa construction etc. Il est de fait impossible d'isoler la variable « culturelle et artistique » des projets d'éducation artistique et culturelle pour mesurer les effets spécifiques de ces projets. Ces enquêtes ne mesurent pas par exemple, faute de moyens suffisants (il faudrait comparer plusieurs projets entre eux, un projet théâtre, un projet sport, un projet cuisine, un projet mathématiques), l'effet « projet » indépendamment de son contenu culturel ou des qualités pédagogiques des intervenants qu'ils mobilisent. Là réside sans doute la difficulté la plus grande de ces enquêtes : l'extrême singularité de ces projets, consubstantielle à la façon dont on pense l'exceptionnalité des expériences artistiques à l'école, rend très difficile le développement d'un raisonnement « toute choses égales par ailleurs ».

Un dernier obstacle réside dans la temporalité de ces enquêtes qui sont contemporaines des projets, et s'arrêtent souvent avec lui. Or, les projets d'éducation artistique et

---

des élèves (ainsi que leur « degré d'empathie » ou de « sens historique »). GREENE J. P., KISIDA B., BOWEN D. H. "The Educational Value of Field Trips," in *Education Next*, 14 (1). Synthèse consultable en ligne : <https://www.educationnext.org/the-educational-value-of-field-trips/>

Chapitre extrait de Barrère Anne, Montoya Nathalie - *L'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus*, L'Harmattan, 2019, pp 171-191

culturelle visent par la familiarisation aux expériences culturelles des transformations de long terme des individus qui y sont engagés, transformations que seules des enquêtes longitudinales pourraient saisir. Faute de moyens suffisants, ces enquêtes sont rares et demeurent pour le moment limitée quant à leur portée<sup>12</sup>.

Indépendamment de l'ensemble de ces considérations, la mesure des effets des projets d'EAC sur la démocratisation de la culture pose encore bien d'autres questions. S'agit-il d'interroger l'effectivité des pratiques culturelles des élèves avant et après le projet, ou de mesurer l'évolution des représentations, des rapports aux institutions culturelles (« les élèves envisagent-ils de se rendre au musée ou au théâtre à l'avenir ? ») ? S'agit-il de questionner les savoirs pratiques et théoriques acquis pendant le projet (une technique d'art plastique, de théâtre, la lecture d'une image, la compréhension d'une intention esthétique) ou plus insaisissable encore, d'appréhender l'évolution d'une sensibilité esthétique, d'une transformation des regards sur les objets culturels ?

Ce dernier point renvoie à un problème fondamental des études d'évaluation dans le champ de l'éducation artistique et culturelle : les finalités attribuées aux projets d'EAC sont si ambitieuses, si « extravagantes » disait Philippe Urfalino à propos du projet de démocratisation de la culture, qu'on ne peut pas « reprocher aux moyens utilisés de ne pas atteindre des fins

---

<sup>12</sup> Toujours sur la question des effets de ces projets sur les résultats scolaires des élèves, une vaste étude longitudinale est en cours à l'Observatoire Sociologique du Changement (<http://www.sciencespo.fr/osc/fr/node/1675>). Elle devrait mesurer sur plusieurs années les effets de la participation au programme Dix mois d'école et d'Opéra sur les résultats des élèves au brevet des collèges.



irréalisables »<sup>13</sup>. Aujourd'hui, les enquêtes qui tentent de saisir les effets des projets d'éducation artistique et culturelle sur la démocratisation de la culture sont implicitement chargées de mesurer leur contribution à un ensemble de finalités pour le moins ambitieuses (fortifier la citoyenneté et propager l'amour de l'art), et difficiles à mesurer dans le temps limité du projet.

Les enquêtes dites d'évaluation en matière d'éducation artistique et culturelle ne sont pas pour autant vouées à l'inanité. Mais, à la fois pour des questions de moyens (d'une part les budgets consacrés à l'évaluation de ces projets sont aussi modestes, sinon plus, que ceux consacrés à l'EAC dans son ensemble, d'autre part il faut de nombreuses et longues enquêtes pour que celles-ci puissent extraire des résultats significatifs) et pour des questions de méthodes, il demeure périlleux d'établir les effets propres des projets d'éducation artistique sur la démocratisation de la culture par le biais d'enquêtes quantitatives. C'est sans doute pour cela qu'une grande partie des enquêtes menées en France sur les dispositifs d'éducation artistique et culturelle déploient des méthodes qualitatives. C'est également le choix que nous avons fait, à partir d'une hypothèse épistémologique qui consiste à accorder aux méthodes qualitatives ordinairement utilisées par les sciences sociales (l'observation, l'entretien semi-directif) une fonction à la fois d'exploration et d'explicitation des objets étudiés. Cette hypothèse et ces méthodes imposent de déplacer le sens ordinaire de l'évaluation par rapport aux usages stricts du terme dans l'action publique.

---

<sup>13</sup> Vincent Dubois ajoutait, dans le même sens que le socle rhétorique de démocratisation de la culture n'a jamais servi de base à l'élaboration « d'une politique qui aurait suivi l'efficacité présumée de ces leviers possibles de démocratisation culturelle ». DUBOIS V, URFALINO P., *L'Épopée culturelle en sédiments, Opus 1*. « L'imagination au pouvoir », septembre 2004, pp. 67-84

## **Contribution d'une méthode d'enquête par entretiens collectifs à la compréhension des expériences liées à l'EAC**

A quelle condition les enquêtes qualitatives permettent-elles de saisir quelque chose des processus à l'œuvre dans les projets d'EAC et de leurs éventuelles contributions à la démocratisation de la culture ?

La plupart des enquêtes qualitatives disponibles aujourd'hui sur l'éducation artistique en France repose sur deux types d'enquêtes, des formes d'observation de longue durée, de type ethnographique<sup>14</sup>, et des entretiens semi-directifs avec les acteurs de ces projets (artistes, enseignants, médiateurs, agents publics chargés d'un dispositif etc.). Sans revenir sur les propriétés générales de ces méthodes d'enquêtes, largement commentée par ailleurs en sciences sociales, on peut s'arrêter sur la spécificité des leurs apports sur les projets d'EAC. Les entretiens semi-directifs avec les acteurs (adultes) des projets ont été la plupart du temps utilisés pour saisir les logiques politiques et organisationnelles de déploiement de ces projets, dont on a beaucoup dit qu'une grande part de leurs difficultés venaient du fait qu'ils se situaient à l'intersection de deux champs d'action publique réputés peu compatibles (le secteur culturel et le secteur éducatif). Ce sont souvent des enquêtes qui déploient des analyses des organisations à partir des outils de la science politique ou d'une partie de la sociologie. Les enquêtes de type ethnographique par « observation participante », généralement complétées par des séries d'entretien semi-directif ont la vertu de saisir et de permettre d'analyser, de façon plus

---

<sup>14</sup> Ainsi par exemple FILIOD J P, BOUKACEM D, COSNIER B, PINOT F, SEGUI F, *Recherche-développement sur le programme Enfance Art et Langages. Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)*, 2008

anthropologique, les logiques internes de développement des projets, propres à leurs dimensions esthétiques et créatives, en les resituant dans des phénomènes sociaux plus généraux (le déroulement d'une année scolaire, une ambiance d'établissement ou de classes, des trajectoires individuelles évolutives)<sup>15</sup>. Ces enquêtes permettent de déployer des modalités de compréhension interne des projets, indispensables à la saisie de leurs effets.

Finalement, jusque très récemment, les recherches sur les projets d'EAC mobilisaient relativement peu, comme matériau d'analyse, les propos des élèves - comme si ces derniers constituaient un matériau d'analyse suspect, peut-être illégitime, ou du moins difficile à recueillir et à exploiter. Il arrive parfois que l'on entende, de la part des responsables de ces dispositifs ou de certains chercheurs, l'expression d'une forme de suspicion à l'égard de la parole des élèves, susceptible d'avoir été fortement influencée, pré-formatée par les adultes (l'enquêteur, l'enseignant, l'artiste)<sup>16</sup>. Il arrive également que des expériences d'enquête malheureuse éconduisent les chercheurs qui s'aventuraient sur ce terrain de façon exploratoire : lors d'échanges informels les enfants ou les adolescents peuvent se cantonner à des réponses courtes, répétitives qu'il est difficile d'interpréter. Lors d'entretiens individuels également, les attitudes extrêmement variables des élèves à l'égard de la situation d'entretien, qui peut être perçue

---

<sup>15</sup> KERLAN, A CARRAUD F, CHOQUET C et LANGAR S., *Un collègue saisi par les arts*, Toulouse, l'Attribut, 2014.

<sup>16</sup> « En interrogeant des enfants, parfois très jeunes, parfois sur des sujets éloignés d'eux (en particulier les sujet politiques), ne fait-on pas de l'imposition de problématique ? Ne recueille-t-on pas des propos artificiels dont l'analyse systématique néglige le fait qu'aussi bien les enfants nous disent 'n'importe quoi' ou encore 'la première chose qui leur passe par la tête' ? », LIGNIER W, PAGIS J., *L'enfance de l'ordre*, Paris, Seuil, 2017.

comme une interrogation scolaire, et qui repose sur des aptitudes inégales à exprimer son point de vue, peuvent donner le sentiment de recueillir un matériau par trop hétéroclite et difficile à exploiter.

Le développement récent de la sociologie de l'enfance et de nombreux travaux mobilisant la parole des enfants et des adolescents comme matériau principal d'analyse a permis de sortir du soupçon porté sur ces enquêtes. L'un des arguments majeurs de ce débat consiste à rappeler que la situation d'enquête est artificielle pour les adultes comme pour les enfants et que les phénomènes d'imposition de problématique, d'intimidation, d'influence se produisent quel que soit l'âge des personnes interrogées. Le désir de se conformer à ce qui peut être perçue comme une attente scolaire n'est sans doute pas plus fort que les « bonnes volontés culturelles » que le sociologue de la culture s'efforce de désamorcer, ou de comprendre en entretien. Penser que l'enquête auprès des élèves serait vaine ou artificielle révèle comme l'explicitent Wilfried Lignier et Julie Pagis d'une « épistémologie naïve, qui juge les techniques d'enquête à l'aune d'une introuvable neutralité de l'intervention scientifique »<sup>17</sup>. Il n'est au fond nulle raison pour que les entretiens menés avec de jeunes individus ne puissent être le support, comme tout matériau issu d'enquête, du travail d'objectivation qui consiste à décrire et analyser les conditions de production de ces enquêtes, et à inclure ces analyses dans l'interprétation des phénomènes sociaux saisis par ce biais.

De multiples tentatives et expériences d'enquêtes sur ces terrains nous ont permis de consolider une technique d'enquête qui consiste à interroger les élèves par petits groupes de 3 ou 4, conformément à l'hypothèse consistant à valoriser les groupes

---

<sup>17</sup> Ibidem

de pairs dans la compréhension des processus sociaux propres à l'enfance et à l'adolescence<sup>18</sup>. Les entretiens de groupes, si ceux-ci s'entendent bien, permettent de contourner un certain nombre de difficultés propres à l'entretien individuel avec des adolescents. Elle permet de pallier le sentiment d'intimidation de certains collégiens rassurés par la présence d'un ami, et de compenser l'inégalité des rapports à la parole par les interactions entre eux qui tendent à remplir une fonction de relance<sup>19</sup>. Le groupe agit souvent comme un régulateur de la situation d'entretien, catalysant la réflexion de chacun sur les thèmes de l'entretien. Les élèves se relaient entre eux, finissent la phrase de l'un, la reprennent, la corrigent, se distinguent les uns des autres ou au contraire précisent la vision collective de la classe, du groupe, parfois pour s'en distancier.

L'expérience des enquêtes sur des projets d'EAC nous a amené à considérer que cette technique d'enquête, par observation et entretien collectif par groupes d'amis (l'observation venant soutenir la situation d'entretien) était la plus féconde pour interroger les processus de transformation des rapports à la culture dans les projets d'EAC. Les matériaux recueillis dans les entretiens collectifs ont des propriétés particulières. Si on les compare à ce que les entretiens individuels permettent de saisir, il apparaît que les entretiens collectifs ne permettent pas de retracer finement les processus de socialisation individuelle par lesquels les enquêtés transforment leur rapport à la culture, aux autres, ou à eux-mêmes. Les entretiens collectifs permettent de recueillir des données factuelles sur les propriétés sociales de chaque individu (âge, composition de la famille, profession des parents etc.),

---

<sup>18</sup> SIROTA R., *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

<sup>19</sup> LIGNIER W., PAGIS J. « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix* 3/2012 (n° 99), p. 23-49

ainsi que des données plus générales relatives à ses dispositions, ou du moins à ce qu'il en reconnaît. La description des attitudes à l'égard de l'école est ainsi relativement codifiée, même si elle est toujours décrite de façon singulière et nuancée ; de la même façon la description du temps libre renvoie à des types de descriptions partagées par le groupe de pairs. Certains adoptent volontiers l'usage d'une troisième personne neutre pour décrire des activités supposément partagés par un groupe (« ne rien faire », « traîner », « regarder des clips sur youtube », « jouer »), d'autres utilisent la première personne du singulier pour décrire des activités réputées distinctives (« je lis beaucoup », « je dessine » etc.). Mais ce que l'entretien collectif manque, c'est la description subtile d'une évolution individuelle ou d'une lente transformation des représentations d'un sujet, avec ses ambiguïtés et ses contradictions éventuelles. Ces manques sont compensés par la dynamique propre de la réflexion collective que l'entretien dans un groupe de pairs peut impulser : durant la discussion les élèves précisent la description de leurs perceptions ou de leurs attitudes à partir de ce que disent les autres. L'entrecroisement de ces discours dessine ainsi pour chaque entretien de groupe un ensemble de représentations dont on peut saisir la cohérence et les variations internes.

A condition qu'elles soient conscientes (mais la situation d'entretien collectif joue souvent comme un catalyseur de réflexivité), les dispositions générales à l'égard de l'école, de l'enseignant, de l'artiste, du projet, de l'institution culturelle sont décrites avec minutie par les adolescents en situation d'entretien collectif. Par ailleurs, l'entretien permet de saisir ces dispositions dans leurs dynamiques temporelles et sociales. Les adolescents ne cessent de commenter et de modérer les processus de distinction à l'œuvre dans la situation d'entretien d'autant plus que, sans doute parce qu'ils sont par définition toujours placés en situation d'apprentissage, les adolescents se révèlent extrêmement conscients des transformations dont ils sont les sujets (« avant je pensais que...et maintenant... »).

Poussés par la situation, et éventuellement par le rappel d'événements forts saisis par l'observation du projet (parfois oubliés au moment de l'entretien), ils travaillent pendant l'entretien à l'explicitation des logiques de transformation. Ainsi ce double travail de description des attitudes et d'analyse des évolutions permet-il d'accéder à la compréhension des processus par lesquels les expériences d'éducation artistique et culturelle peuvent éventuellement enclencher des transformations des représentations et des rapports aux objets culturels et artistiques.

## **Qu'est-ce que les enquêtes nous disent des effets des projets d'éducation artistique et culturelle sur la démocratisation de la culture ?**

### **Forme scolaire et démocratisation de la culture : des résultats convergents**

Le premier enseignement général de nos enquêtes concerne une propriété générale des projets qui n'engage pas à première vue de processus de transformation des rapports aux objets culturels, mais qui semble ressortir comme l'un des principaux ressorts de l'adhésion des élèves. Ils sont avant tout appréhendés par les élèves comme des façons de sortir de la routine ordinaire du collège. Le projet d'EAC permet de « faire des sorties », il « gâche des cours », il offre des espaces où « l'on a l'impression de jouer et de ne pas travailler ». La transformation du rapport au « travail » passe notamment par le relâchement des règles disciplinaires, apporté par les modes d'intervention des artistes qui autorisent le « tutoiement », le mouvement des corps, les échanges intempestifs et ignorent le système de sanctions habituellement brandi en classe. C'est avant tout « l'extraordinaire du projet » qui est apprécié par les élèves ; en cela les projets d'éducation artistique et culturelle n'ont rien de proprement culturel ou esthétique ; une grande

partie de leur valeur aux yeux d'élèves tient d'abord au déplacement de la « forme scolaire » qu'ils opèrent.

D'ailleurs lorsque l'artiste ou la pratique proposée pendant le projet commencent à ressembler d'un peu trop près à un enseignant ou à des pratiques scolaires ordinaires, les élèves se détachent du projet. Si l'activité proposée semble s'étendre, insister sur un objet ou les amener à écrire, l'expérience est immédiatement perçue comme « ennuyante ».

« Ce que j'aime pas c'est que parfois on reste longtemps sur une image et ils parlent beaucoup de temps avec, et c'est ennuyant après ».

Entretien avec des élèves de 3<sup>ème</sup>, à l'issue d'un projet d'éducation aux images, Seine-Saint-Denis

Comme le disait l'un des enseignants de ces classes, c'est précisément parce que les artistes ne sont pas à la place de l'enseignant, et qu'ils peuvent proposer quelque chose de « délirant » qui déroge aux règles, que ces expériences peuvent être menées.

« Ce que j'ai fait cette année avec les 5<sup>ème</sup>, je n'aurais jamais pu le faire sans elles [les artistes] (...) Je ne suis pas à la même place parce que je suis professeur et donc je représente l'institution. Moi je ne suis pas censé être délirant. Elles, elles proposent un délire quand même. Et elles disent on peut le faire sérieusement ».

Entretien avec un enseignant de lettres, projet d'éducation aux images, classe de 5<sup>ème</sup>, Seine-Saint-Denis

Sans doute l'une des conditions de possibilité d'une transformation des rapports à la culture par ces projets tient-elle à ce qui est décrit ici, et qui n'est pas spécifique à l'EAC : l'apparition d'un projet exceptionnel dans une institution perçue comme rigide.



### **La relation élève-artiste comme principal opérateur de transformation des rapports à la culture**

Les entretiens montrent aussi que c'est surtout la façon dont l'artiste est perçue, et plus encore les sentiments qu'il inspire, qui ressort comme le moteur principal de leur engagement dans le projet. Les élèves insistent sur le fait que l'artiste dénote au milieu des autres adultes du collège par son ignorance des règles de la forme scolaire et des rôles sociaux que chacun est supposé y tenir.

« Elève 1 : Quand par exemple on peut pas travailler, bah le prof il va être sévère (...), alors que là si par exemple on leur demande [aux artistes], ils vont nous aider à nous-même à se dire 'ouais on va essayer' ».

Entretien avec des élèves de 4ème, à l'issue d'un projet d'éducation aux images, Seine-Saint-Denis

« Elève 1 : Oui, il y a un truc que j'ai remarqué c'est que quand on écrit notre texte, pour X... c'est toujours positif, il dit jamais quelque chose de négatif

Elève 2 : Il nous décourage pas (...) ça nous rend bien »

Entretien avec des élèves de 5ème, à l'issue d'un projet avec un écrivain, Seine Saint-Denis

Comme le montre un grand nombre d'entretiens, c'est avant tout la relation de bienveillance instaurée par un artiste qui engage les élèves dans un projet ; ils se sentent à l'aise car ils ont le sentiment qu'« il les rend bien », attestant par le bricolage de cette formule que la façon dont ils se sentent regardés les transforme (« nous rend bien »). Un peu plus loin dans l'entretien<sup>20</sup>, ils insistent sur sa personnalité singulière qui n'est peut-être pas conforme à celle de tous les écrivains ; et en cela,

---

<sup>20</sup> Cf extrait du même entretien dans l'article de Géraldine Bozec, supra.

leur témoignage adresse une critique implicite aux discours qui promeuvent l'éducation artistique à partir du seul pouvoir d'impression des œuvres ou de l'expérience esthétique.

Les entretiens attestent également d'une évolution chez les élèves des représentations qu'ils se font de la figure de l'artiste ; ils témoignent de l'abandon de certains préjugés ou de représentations caricaturales des artistes au profit d'une perception plus précise, plus complexe et plus proche des artistes (« finalement, ils sont comme nous »).

« Elève 2 : Moi je pensais avant que les artistes c'était des gens connus (...). On savait pas que ça existait, genre des personnes comme nous, c'est des artistes mais ils sont pas trop connus (...)

Elève 1 : Moi avant je croyais que les peintres ils (...) sont en gros ... des personnes très cultivées.

Elève 3 : Des bourgeois.

Elève 2 : De la noblesse.

Enquêtrice : Alors qu'en fait ?

Elève 2 : En fait non, moi j'arrive là je dessine et ça fait peut être de l'art ».

Entretien avec des élèves de 5ème à l'issue d'un projet autour des arts visuel, Seine-Saint-Denis, 2016

A une représentation distanciée, les élèves substituent généralement une représentation plus familière, plus précise, (quoiqu'encore confuse) de la figure de l'artiste. Par ailleurs, on constate souvent dans les entretiens que la précision des perceptions du métier, de l'activité, de la carrière de l'artiste rencontré dépend étroitement du degré d'explicitation du métier engagé par celui-ci en classe.

Sur ces questions d'évolution d'une représentation de l'artiste et de transmission d'un rapport à une pratique artistique ou culturelle, un entretien mené avec trois élèves de 5<sup>ème</sup> à l'issue

d'une résidence d'artiste fut particulièrement éclairant. Les trois jeunes filles étaient réputées « difficiles », elles étaient souvent sanctionnées pour leur comportement en classe, et l'une d'elle avait été exclue puis absente du collège pendant une longue période.

« Enquêtrice : C'est quoi son métier selon vous [à propos de l'artiste]?

Elève : Plasticienne

Elève : Elle fait ce qu'elle aime. (...).

Elève : (...) Pour nous c'est artiste c'est quelqu'un qui sait ce qu'il veut, c'est quelqu'un qui sait ce qu'il va faire...pas comme nous. Avocate c'est pas être un artiste, c'est rien, avocate. (...) Mais artiste tu montres ce que tu fais (...).Elle était à fond dans le projet. Je voyais qu'elle voulait vraiment finir. Nous aussi on voulait vraiment finir, on était à fond...

Enquêtrice : Qu'est ce qui a fait que ça t'a intéressé ?

Elève : Je sais pas, j'ai commencé à travailler un peu et là ça m'a intéressée. J'ai vu qu'on pouvait travailler tranquillement en s'amusant et tout, là, du coup j'ai travaillé. Mais qu'avec elle ».

Entretien avec des élèves de 5ème à l'issue d'une résidence d'artiste d'une plasticienne, Seine-Saint-Denis

On voit ici que c'est la combinaison d'une attitude qui diffère radicalement de celle des enseignants (elle se montre attentive, elle les « calcule », elle est « gentille ») notamment par le regard posé sur ces élèves, et d'un engagement sensible, passionné, perçu par les élèves chez l'artiste, à la fois dans la pratique artistique et dans le projet mené au collège, qui suscite l'intérêt et l'engagement d'élèves par ailleurs peu présents à l'école.

Les entretiens avec les élèves en fin de projet montrent que la transformation des modalités d'appréhension des œuvres

d'art est extrêmement variée et inégale. La leçon la plus fréquemment retenue de ces projets et la plus explicitement formulée par les élèves, tient à l'idée qu'une attention prolongée à une œuvre peut être féconde et révélatrice de significations qui n'apparaissent pas à première vue. Les élèves évoquent souvent le fait qu'ils regardent les objets similaires à ceux qu'on leur a montrés « autrement », « en se demandant ce qu'il y a derrière ». La description de ce travail de déchiffrement est en revanche relativement flou et très inégal ; il peut porter sur la compréhension ou la simple lecture d'un cartel, sur l'intégration d'une information reçue ou recherchée par ailleurs, sur l'interprétation personnelle des significations ou des émotions véhiculées par une œuvre.

« Elève 1 : Maintenant quand on regarde une œuvre et on dit y'a quelqu'un avec ...

Elève 2 : Avec une histoire derrière. Alors qu'avant on se disait-il la peint comme ça, un tableau quoi.

Elève 1 : Un tableau pour nous c'est rien avant.

Elève 3 : Alors que maintenant on a su que y'a une histoire derrière ».

Entretien avec des élèves de 5ème à l'issu d'un projet autour des arts visuel, Seine-Saint-Denis, 2016

« Avant je croyais que les artistes c'était des gens normaux comme nous mais en fait ils ont une grande histoire, y'a quelque chose qui a marqué leur vie qui leur a donné envie de faire peintre ou danseur ».

Entretien avec des élèves de 5ème à l'issu d'un projet autour des arts visuel, Seine-Saint-Denis, 2016

S'il y a eu un élargissement ou un approfondissement du regard porté sur les œuvres d'art, celui-ci tient à l'intégration de l'idée d'une « histoire derrière les œuvres ». Au-delà de cette formule générique, certains élèves témoignent ainsi de l'élargissement du regard porté à des dimensions insoupçonnées au premier regard – « l'histoire », qui vient en fait désigner

plusieurs histoires soudain révélées : l'histoire racontée par l'œuvre d'une part et qu'il s'agit de déchiffrer, l'histoire de l'artiste qui vient en expliquer l'existence et la forme mais également l'histoire qu'il est possible de se raconter autour de ce travail de déchiffrement.

Sur la question de la fréquentation des institutions culturelles, qui est souvent apparue comme l'un des horizons d'action de la démocratisation de la culture, ou du moins et sans doute illégitimement comme l'une des manières de la mesurer, les enquêtes auprès des élèves tendent à montrer que les sorties culturelles ont peu d'effet sur les pratiques individuelles des jeunes. Les élèves évoquent toujours positivement les sorties scolaires qui permettent de sortir du cadre du collège, d'être avec ses amis, et disent-ils « d'apprendre des choses autrement ». Ils se réfèrent facilement aux obstacles sociaux qui rendent difficile la fréquentation des lieux culturels, et à l'importance de ces projets pour ce qu'ils permettent de lever, le temps d'une sortie, de ces obstacles. Mais ni les sorties scolaires, ni la pratique ne semblent infléchir les représentations que les élèves se font de leurs propres pratiques culturelles, ou plus exactement des sorties qu'ils pourraient éventuellement faire dans des établissements culturels.

« Enquêtrice : Est-ce que vous pensez que vous irez au musée quand vous serez plus grand ?

Elève : Moi non, sauf si je suis prof là oui.

Elève : moi si j'accompagne mon fils quelque chose comme ça... »

Entretien avec des élèves de 5ème à l'issu d'un projet autour des arts visuels, Seine-Saint-Denis, 2016

Conformément à des résultats d'enquête déjà éprouvés<sup>21</sup>, l'idée que la fréquentation des musées est avant tout orientée vers l'éducation des enfants revient très fréquemment : si les élèves apprécient de s'y rendre avec la classe (parce que les visites sont guidées, et qu'ils y sont entre « copains »), ils n'envisagent jamais d'y retourner par eux-mêmes, en groupe ou en famille, à moins qu'ils ne mentionnent l'hypothèse d'une sortie éducative, valorisée scolairement, qu'ils pourraient éventuellement mener avec leurs propres enfants plus tard.

On voit que les enquêtes auprès des élèves, par entretien et observation, permettent de recueillir des matériaux qui attestent en partie des effets des projets d'EAC sur les rapports à la culture et à l'art des élèves. Si les élèves s'imaginent rarement fréquenter les institutions culturelles par eux-mêmes à la fin d'un projet, ils témoignent plus fréquemment de l'acquisition d'un regard critique sur les œuvres, susceptible de s'interroger sur leurs origines, leurs constructions, leurs significations. En cela, les projets d'éducation artistique et culturelle contribuent au processus de démocratisation de la culture, si l'on entend que celle-ci doit pouvoir reposer sur le renforcement des conditions de réception des œuvres. Surtout, les enquêtes telles que celles que nous avons menées permettent d'éclairer les processus sociaux par lesquels les projets d'éducation artistique opèrent ou échouent : c'est dans un cadre relationnel positif (bienveillant), alternatif à l'espace scolaire, que peuvent se déployer des phénomènes de transmission d'un rapport passionné à la pratique (« être à fond »), à l'expérience des œuvres (« on se demande ce qu'il [l'artiste] dirait devant un tableau ») et aux différentes formes de création artistiques.

---

<sup>21</sup> NOUVELLON M., JONCHERY A., « Musées et adolescents : l'impossible médiation ? Une enquête à l'intérieur et autour du Centre Pompidou », *Agora débats/jeunesses* 1/2014 (N° 66), p. 91-106

Pourtant la démonstration reste à affiner. Si ces enquêtes tendent à relativiser le pouvoir propre des œuvres, des institutions et de la pratique artistique en elle-même et si elles amènent à penser, *a contrario* de la conception institutionnelle du « partenariat », que la qualité des productions de l'artiste compte moins, face aux élèves, que ses qualités humaines, l'utilisation que l'on a faite ici du matériau d'enquête tend à réduire les caractéristiques singulières des projets et des dispositifs. Tous les projets d'EAC n'ont pas les mêmes effets, et tous les dispositifs de soutien à l'EAC ne construisent pas les mêmes conditions de réalisation de ces expériences. Ainsi, à peine aperçue dans les extraits d'entretien évoqués plus haut, la variable temps joue très fortement comme condition d'instauration d'une relation suffisamment forte pour que des phénomènes de transmission se déploient. « A force cela ne nous étonne plus » disaient les jeunes élèves de 5<sup>ème</sup> passionnées par le travail de la plasticienne à l'issue d'une résidence d'une année. Sans nul doute, avec ces élèves réputées difficiles, la venue répétée de l'artiste sur une longue période a été le gage de l'intérêt de ces jeunes filles pour leur projet, et dans un deuxième temps de leur engagement dans la démarche qui leur était proposée. Sans doute un projet plus limité dans le temps n'aurait-il pas eu le même effet.

## **Conclusion**

Face au lyrisme des discours qui prêtent à l'éducation artistique et culturelle les vertus les plus miraculeuses, les multiples entreprises qui consistent à éprouver par l'enquête les effets de ces projets sur les élèves apparaissent comme salutaires.

Si beaucoup d'enquêtes, en particulier dans le monde anglo-saxon, éprouvent les effets de ces projets sur les compétences ou les résultats scolaires des élèves en mobilisant des méthodes de type quantitatives et si un grand nombre d'entre elles parviennent selon des méthodes de comparaison par tirage

Chapitre extrait de Barrère Anne, Montoya Nathalie - *L'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus*, L'Harmattan, 2019, pp 171-191

aléatoire à prouver que ces projets renforcent la « créativité », le « sens critique », la « capacité à interpréter les œuvres » des élèves, leurs conclusions semblent souvent insuffisantes pour s'imposer dans le débat public : les écarts mesurés sont souvent minimes, l'appréciation des variables d'arrivée discutables, et surtout ces enquêtes ont tendance à écraser les caractéristiques singulières des projets au nom d'un « raisonnement toutes choses égales par ailleurs » qui semble difficile à mettre en œuvre en matière d'EAC. Les enquêtes de type qualitative par observation et entretien semi-directif, très fréquentes en France, permettent, elles, de saisir les ressorts de ces projets (et notamment leur dimension organisationnelle) et de comprendre les processus de transmission et de transformation des attitudes des élèves à l'égard des objets culturels. On peut espérer que ces recherches, nourries par le développement des travaux en sociologie de l'enfance et de l'adolescence qui ont largement ouvert la voie des enquêtes auprès des élèves, soient amenées à approfondir la compréhension des processus à l'œuvre dans l'expérience des projets d'EAC.

Les enquêtes que nous avons menées avec ces méthodes et notamment l'interrogation des élèves de façon collective par groupes d'amis nous permettent de tirer quelques conclusions sur l'éventuelle contribution de ces projets à la démocratisation de la culture. Si l'on entend cette dernière comme la démocratisation des conditions symboliques de réception des œuvres, et notamment la transformation des attitudes et des dispositions face aux œuvres d'art et aux artistes, alors les enquêtes que nous avons menées en Seine-Saint-Denis permettent d'attester d'une transformation effective d'un rapport aux objets culturels : les élèves témoignent très fréquemment à l'issue d'un projet d'éducation artistique et culturelle du fait qu'ils ont appris à « regarder autrement » les œuvres et les artistes (cette transformation concerne très peu les institutions culturelles). Les résultats de ces enquêtes pourraient constituer, à l'égard de la manière dont les politiques publiques de la culture se sont construites en France une leçon de modestie : l'EAC n'est pas une chose si grande que par la seule



introduction des activités de création ou d'interprétation des œuvres à l'école, elle transforme l'ensemble d'une classe en élèves heureux, créatifs et amateurs d'art. Si les enquêtes montrent que les élèves apprécient ces projets (ils y sont un peu plus heureux qu'à l'ordinaire), s'y engagent et adoptent parfois une curiosité nouvelle à l'égard des œuvres (propédeutique éventuelle à l'amour de l'art), elles montrent également que c'est avant tout la relation à l'artiste, perçu comme bienveillant et bousculant par son intervention la forme scolaire, qui est le gage de telles transformations. A rebours d'une *doxa* qui voudrait que la qualité de l'intervention d'un artiste dépende avant tout de la qualité de son œuvre, nos enquêtes montrent que ce sont avant tout ses qualités de pédagogues extra-scolaire, et une présence suffisamment longue, qui garantit l'engagement des élèves dans ces projets et *in fine* la transformation de leurs attitudes face à l'art.

Il est probable que nous ne soyons qu'au début du développement des recherches en la matière. La compréhension des processus à l'œuvre dans les expériences liées à l'EAC reste encore à approfondir et à affiner. L'un des grands chantiers pourrait être par exemple de s'atteler à mesurer et comprendre les ressorts et la portée de ces cas extrêmement singuliers d'élèves « sauvés » par un projet d'EAC : un mauvais élève révélé par la pratique d'un art, un décrocheur rattrapé par le projet etc. Si nos enquêtes attestent de l'existence de ces phénomènes mais montrent que ceux-ci sont plutôt marginaux, les récits de leurs trajectoires occupent dans les discours de promotion de l'EAC et dans les formes d'adhésion et d'engagement dans ces projets une place centrale (il n'est pas rare d'entendre des enseignants ou des artistes expliquer leur engagement dans ces projets au titre du souvenir de tels élèves). Voilà sans doute un ensemble d'histoires aux allures de légendes, ni tout à fait fantasmées, ni complètement attestées, dont l'examen serait utile à la compréhension des processus par lesquels des faits mythifiés ont parfois dans la réalité sociale, et plus particulièrement dans le champ de l'EAC, des effets qui sont loin d'être uniquement symboliques.