L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective

Jean-Marc Lauret

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1042>

DOI : 10.4000/quaderni.1042

ISSN : 2105-2956

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 5 mars 2017

Pagination : 85-95

Référence électronique

Jean-Marc Lauret, « L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2019, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1042> ; DOI : 10.4000/quaderni.1042

L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective

Jean-Marc
Lauret

*Inspecteur honoraire
de la Création, des Enseignements
artistiques et de l'Action culturelle
au ministère de la Culture
et de la communication*

La démarche évaluative se présente et est présentée comme une réponse à une exigence démocratique qui devrait s'imposer à toutes les politiques publiques¹. Il convient non seulement de rendre compte des modalités d'allocations de ressources (l'exigence élémentaire du contrôle) mais aussi d'interroger les résultats obtenus au regard des objectifs énoncés initialement (l'évaluation à proprement parler). L'enjeu est particulièrement important dans les politiques éducatives. Dans un contexte économique et social où la capacité à mobiliser des compétences constitue le principal moteur du développement, une politique éducative sera jugée sur sa capacité à permettre aux enfants et aux jeunes d'acquérir l'aptitude à apprendre de nouveaux savoirs et savoir-faire. C'est à l'aune de sa contribution à l'acquisition de cette aptitude qu'est attendue l'éducation artistique et culturelle, qui doit pouvoir justifier que l'on renforce la place qui lui est accordée dans les curriculums.

Une réelle prudence méthodologique serait nécessaire pour éviter que les recherches et la présentation de leurs résultats soient orientées vers des fins de légitimation des politiques menées, loin de l'exigence de rigueur intellectuelle qui devrait être la règle en la matière². La façon dont la problématique de l'évaluation a été invoquée jusqu'à présent dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle n'est pas exempte de ce type de dérive. On proposera donc ici quelques éléments de réflexion critique sur l'usage qui est fait des démarches d'évaluation. Cela nous conduira à mettre l'accent sur le traitement de la question des relations entre enseignants et artistes comme le principal obstacle à la réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une politique publique

d'éducation artistique et culturelle s'adressant au plus grand nombre. Dans un second temps, nous analyserons les différents chantiers de recherches en cours ou à réaliser dans ce domaine.

Les pratiques d'évaluation en question

En théorie, la définition des objectifs d'une politique, quel que soit le domaine concerné, précède la démarche évaluative : on évalue les résultats d'une politique et on construit les indicateurs rendant possible cette évaluation sur la base d'objectifs préalablement définis. Cette logique élémentaire est parfois contredite par l'observation de l'usage qui est fait des indicateurs et des effets rétroactifs que cet usage peut avoir sur le contenu des politiques. Il convient donc d'interroger à la fois les objectifs énoncés et les processus d'évaluation élaborés, pour aborder en dernier lieu la question de la prise en compte des conditions de la relation entre artistes intervenants et enseignants.

La question des objectifs et des finalités de l'éducation artistique et culturelle

La plupart des travaux sur l'évaluation en matière d'éducation artistique et culturelle s'appuie sur une distinction entre des effets désignés comme extrinsèques et d'autres qualifiés d'intrinsèques : les premiers seraient ceux observés dans d'autres champs de connaissance (les mathématiques, la maîtrise de la langue à l'écrit comme à l'oral, ce que les Anglo-Saxons appellent la *literacy*) ou sur les comportements (le rapport à l'école, la relation entre enseignants et élèves), voire sur la personnalité (l'estime de soi) ; les seconds seraient les compétences acquises au sein même

de la discipline artistique concernée. Cette distinction se fonde sur une conception implicite des rapports cognitifs et sensibles au monde, segmentée en plusieurs domaines étanches, que l'on retrouve dans l'organisation des cursus scolaires par entrée disciplinaire. Ainsi conçue, cette organisation des champs du savoir amène à poser la question de l'utilité des disciplines artistiques en ces termes : en quoi les compétences acquises dans un domaine artistique sont-elles transférables dans d'autres domaines de connaissance ? Ou, plus trivialement, en quoi l'éducation artistique et culturelle contribue-t-elle à être meilleur en français et en mathématiques ? Bien évidemment, la réciproque n'est jamais interrogée. Les risques de l'instrumentalisation ne sont pas loin, impactant rétroactivement la conception même de l'éducation artistique, qui peut se voir réduite au statut de vecteur d'apprentissages prioritaires (le théâtre pour apprendre les langues ou améliorer les performances de l'élève à l'oral, par exemple). Cette segmentation entre effets extrinsèques et intrinsèques peut produire l'effet inverse de celui recherché : si l'éducation artistique et culturelle a pour principale finalité de permettre aux enfants d'être meilleurs dans les disciplines dites fondamentales, mieux vaut « mettre le paquet » sur ces disciplines et ne pas s'embarrasser de ces détours coûteux en temps et en argent. Tout au plus pourrait-on justifier l'investissement en la matière par l'impact qu'il peut avoir pour redonner une motivation à des élèves en situation d'échec.

De surcroît, en éducation, la détermination des critères objectifs évaluant l'efficacité d'une méthode ou d'un dispositif pédagogique est très largement dépendante des finalités censées orienter

l'action, autrement dit des valeurs sous-jacentes aux différentes conceptions de l'éducation artistique et culturelle. Ces finalités peuvent être de nature très diverses : transmettre un héritage culturel, apprendre à se conformer à des modèles académiques, développer la « créativité », former l'esprit critique, éduquer à la liberté et à l'exercice de la citoyenneté, ouvrir à la diversité culturelle et au dialogue interculturel, encourager à la compétition individuelle ou à la coopération et à la solidarité entre pairs, sélectionner les futurs artistes, ceux que la nature a dotés de dons artistiques, ou s'adresser à la totalité des enfants et des jeunes³. On devrait donc s'interroger systématiquement sur les valeurs que l'on souhaite promouvoir par le vecteur de l'éducation artistique et culturelle et les dispositifs de formation les mieux à même de favoriser l'acquisition des compétences auxquelles nous souhaitons former les enfants et les jeunes. Mais ces questions sont rarement au centre des processus aujourd'hui en œuvre et dans les indicateurs employés.

Les processus d'évaluation et les indicateurs

Quelques travaux d'évaluation de politiques publiques en matière d'éducation artistique et culturelle ont pu être menés localement. Ils sont cependant rares et l'invocation des résultats des évaluations des effets d'actions d'éducation artistique et culturelle sur des petits groupes d'élèves tient souvent lieu d'évaluation des politiques publiques sur le plan national. Une confusion s'opère souvent entre les observations d'actions expérimentales et l'évaluation des politiques publiques, qui se base sur une conception implicite qu'il est indispensable d'interroger. Les politiques publiques procéderaient par généra-

lisation d'actions qualifiées d'exemplaires, qui, expérimentées en un premier temps sur de petits effectifs, ont fait la preuve de leur efficacité. Le modèle implicite de référence s'apparente aux méthodes employées dans l'industrie pharmaceutique ! La « généralisation » procède de la même démarche que l'autorisation donnée à la commercialisation d'un médicament lorsqu'elle vient sanctionner les résultats positifs observés pendant la phase expérimentale sur un panel de patients volontaires. Le contenu de la dynamique de la « généralisation » elle-même est repérable par un usage métaphorique de concepts empruntés à d'autres champs épistémiques. Les actions exemplaires sont censées faire « tache d'huile » (physique des fluides), se diffuser par « capillarité » ou par « contagion » (biologie), procéder par « irrigation » (agronomie) ou constituer les « leviers » ou les « points d'appui » susceptibles d'enclencher des dynamiques sur de larges échelles (physique mécanique). L'emploi de ces métaphores fonctionne comme un obstacle épistémologique, au sens où Bachelard a défini ce concept⁴, bloquant la réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une politique visant à concerner la totalité de la population.

Cette vision débouche finalement sur le recours à des outils d'évaluation purement quantitatifs. L'indicateur de performance du programme de la « mission culture », support de la politique d'éducation artistique et culturelle du ministère de la Culture et de la Communication, est ainsi formulé : *la part des enfants et des jeunes d'âge scolaire ayant bénéficié d'une action éducative d'une structure subventionnée par le ministère de la Culture et de la Communication*. Cet indicateur est à la fois non pertinent (il ne s'agit pas d'un

indicateur de performance du ministère puisque bien d'autres acteurs interviennent dans ce champ) et non fiable (renseigné avec une rigueur méthodologique pour le moins défaillante). Au début des années 2000, quand la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) est entrée en vigueur, le service du ministère de la Culture chargé de l'éducation artistique et culturelle avait proposé un autre indicateur, qui aurait été établi à partir d'un sondage auprès d'un échantillon représentatif des institutions culturelles subventionnées par le ministère afin de mesurer leur niveau d'intervention en milieu scolaire (nombre d'heures d'interventions rapporté au nombre d'élèves concernés). Cet indicateur aurait permis d'éviter, au moins partiellement, l'effet pervers engendré par l'indicateur finalement imposé par Bercy qui encourage les services concernés à sacrifier les dispositifs traditionnels (options artistiques au lycée, ateliers artistiques, classes culturelles, par exemple), qui ne peuvent concerner qu'un petit nombre d'élèves, à une politique de sensibilisation qui, touchant le plus grand nombre, conduit à une baisse de la qualité des actions engagées sur le terrain⁵. Le renseignement de l'indicateur n'est plus un élément d'un dispositif d'évaluation et qui exige d'être interprété : il devient l'objectif lui-même. Il devient alors inutile, voire non souhaitable, d'engager la réflexion sur les conditions à respecter pour que le programme d'actions à évaluer atteigne les objectifs qui lui ont été assignés, dans leurs dimensions tout à la fois quantitatives et qualitatives. L'essentiel est de répondre aux attentes supposées des commanditaires des évaluations en fournissant des statistiques à la hausse. La démarche évaluative se dégrade alors en culture du chiffre, sans prendre réellement en compte la

question essentielle du contenu et des modalités de réalisation des actions⁶.

L'absence de prise en compte des conditions de la rencontre entre enseignants et artistes

Une réflexion sur les conditions d'élaboration d'une politique à la fois respectueuse du principe fondateur de l'école républicaine – l'égalité – et exigeante quant à la qualité de l'offre proposée doit interroger le paradigme fondateur des politiques d'éducation artistique et culturelle depuis les années 1980. Ce paradigme peut être défini et résumé de la façon suivante : ce qui, dans l'acte de transmission est irréductible à un enseignement, à savoir l'initiation aux démarches de la création artistique et la découverte de l'expérience esthétique, rend nécessaire la mise en place de dispositifs de coopération entre les enseignants, seuls en situation de responsabilité pédagogique, et des artistes « en démarche de création », à qui aucune compétence pédagogique n'est demandée. Sont ainsi clairement réparties les responsabilités entre experts en pédagogie et experts dans un domaine artistique. Chacun se voit ainsi conforté dans son identité professionnelle et valorisé par la présence d'un partenaire. En revanche, la reconnaissance que la coopération avec des artistes enrichit les compétences des enseignants signerait les limites de ce schéma. Réciproquement, admettre que les artistes ne peuvent intervenir auprès de publics d'enfants ou d'adolescents sans avoir acquis quelques compétences pédagogiques pourrait « brouiller » l'image de l'intervenant. Intervient-il en artiste, en pédagogue d'une discipline artistique, en artiste pédagogue ? Ce paradigme a fonctionné comme un discours de légitimation du partenariat soucieux de prévenir les risques

de substitution des intervenants extérieurs aux enseignants. Les uns et les autres exercent des métiers différents, et on ne court aucun risque que l'un (l'artiste) se substitue à l'autre (l'enseignant) pour dispenser un enseignement que l'enseignant ne pourrait assurer en raison des limites de son champ de compétences.

Il n'est certes pas question de nier l'apport spécifique de la rencontre avec des artistes dans les programmes d'éducation artistique, mais cela suppose l'instauration d'une meilleure circulation des artistes dans les établissements scolaires et la reconnaissance des transferts réciproques de compétences rendus possibles par la coopération entre enseignants et artistes. L'enseignant gagne en compétences artistiques à travailler régulièrement avec un artiste. L'artiste doit être aussi un pédagogue ou apprendre à le devenir. Ainsi sont créées les conditions permettant aux enseignants de gagner en autonomie, afin que de nouveaux enseignants puissent bénéficier, à leur tour, du concours d'un artiste, et aux artistes de se préparer à coopérer avec de nouveaux enseignants au-delà du cercle restreint des militants de l'éducation artistique et culturelle.

Ces transferts réciproques de compétence n'ont jamais été observés ni même supposés, tant les reconnaître aurait risqué de remettre en cause le caractère dogmatique du paradigme fondateur du partenariat. Ils n'ont donc jamais fait l'objet d'aucun accompagnement en terme de formation. L'enjeu est ici capital. La synthèse d'une exigence de qualité et d'un principe d'égalité passe par la nécessité d'accompagner ces transferts de compétences, de les renforcer lors de formations conjointes ou croisées entre enseignants et ar-

tistes, formations qui ont complètement disparu des plans académiques et départementaux de formation des enseignants. Cette orientation nouvelle doit se traduire par un repositionnement de l'artiste en milieu scolaire. Intervenant direct auprès des enfants, il doit continuer à l'être pour les initier aux démarches de la création artistique. Personne-ressource à l'échelle d'un établissement scolaire, il doit le devenir afin de permettre à un nombre croissant d'enseignants d'enrichir leurs compétences.

De nouvelles perspectives de recherche

*L'Art fait-il grandir l'enfant ?*⁷ présente un échantillon représentatif des nombreuses recherches déjà conduites pour étudier l'impact des actions d'éducation artistique et culturelle sur les pratiques ultérieures de fréquentation des institutions culturelles, le développement cognitif et personnel des enfants, ainsi que sur leurs compétences sociales et citoyennes⁸. Les résultats les plus encourageants s'observent chez les enfants qui en ont le plus besoin, c'est-à-dire ceux qui appartiennent à des familles défavorisées, témoignant ainsi du rôle que l'éducation artistique et culturelle peut avoir pour réduire les inégalités. Un regard critique sur les démarches d'évaluation jusqu'alors engagées montre la nécessité d'ouvrir de nouveaux chantiers non seulement dans le domaine des sciences de l'éducation, mais aussi dans ceux des neurosciences, des sciences politiques et de la sociologie des publics.

En sciences de l'éducation

Dans ce domaine très large, plusieurs orientations de recherche sont prioritaires : l'étude des trans-

ferts de compétences entre artistes et enseignants peut aller de pair avec une réflexion plus générale sur les modalités possibles d'appréciation des compétences développées par les élèves et les conditions de leur acquisition, tenant compte des apports possibles des technologies numériques.

La réinterprétation du paradigme fondateur du partenariat mérite d'être accompagnée par un programme de recherches en sciences de l'éducation visant à observer la façon dont la coopération régulière d'un enseignant et d'un artiste modifie les compétences de l'un et de l'autre : il s'agit bien ici de préciser les conditions favorables à l'enrichissement des compétences de l'enseignant, dans le cadre d'une coopération avec un artiste, pour le conduire ensuite à prendre partiellement le relais de l'artiste et permettre à d'autres enseignants de bénéficier à leur tour du concours d'un artiste.

Plus généralement, la recherche en sciences de l'éducation pourrait servir de socle à l'élaboration des référentiels de formation et de certification des compétences à acquérir par les enfants et les adolescents lors d'actions d'éducation artistique et culturelle. S'il est vrai que les programmes d'éducation artistique et culturelle permettent à leurs bénéficiaires d'acquérir des compétences, ces acquisitions pourraient être soumises à évaluation : par exemple, mobiliser la sensibilité dans les tâches de résolution de problèmes, adopter plusieurs points de vue dans une situation donnée, maîtriser ses émotions, coopérer avec ses pairs, faire preuve d'originalité et s'exprimer par un langage artistique. À l'heure où les contraintes budgétaires⁹, conjuguées à la culture du chiffre, pourraient conduire à sacrifier des actions de qualité, mais qui ne concernent qu'un petit nombre

d'enfants et d'adolescents, au profit d'actions de sensibilisation conduites sur une large échelle, il est indispensable de préciser ce qu'on doit pouvoir attendre d'un projet d'éducation artistique et culturelle. Entre les deux extrêmes – d'un côté, une sortie scolaire au musée, au théâtre ou au cinéma, de l'autre, des actions inscrites dans la durée, intégrant la rencontre régulière avec des œuvres et des artistes, l'initiation à des pratiques artistiques dans le cadre d'ateliers se déroulant tout au long de l'année scolaire, la découverte des patrimoines et un enseignement pluridisciplinaire de l'histoire des arts –, l'échelle des possibles est très large. Où doit-on placer le curseur établissant les conditions à respecter pour qu'un projet relève de l'éducation artistique et culturelle et non d'un simple divertissement (une sortie au cinéma, au théâtre) ? Les textes de cadrage politiques énoncent plusieurs critères : le respect d'un équilibre entre la relation directe aux œuvres, l'initiation à une pratique artistique, l'analyse des œuvres, c'est-à-dire la dimension culturelle de l'éducation artistique, l'élaboration de projets d'établissement impliquant, au-delà des seuls enseignants volontaires, l'ensemble de la communauté éducative à commencer par le chef d'établissement, le partenariat dans la durée entre établissements scolaires et institutions culturelles, enseignants et artistes, la nécessité de dépasser le caractère ponctuel des moments consacrés à l'éducation artistique en les intégrant dans des parcours intégrant temps scolaire, péri- et extrascolaire, et cela pendant toute la scolarité de l'élève voire au-delà. Ces grands axes constituent la « culture commune » des deux administrations de la Culture et de l'Éducation nationale mais sont insuffisamment étayés par la recherche en sciences de l'éducation. La commande pourrait être ainsi

formulée : quelles sont les conditions à respecter pour constituer un programme d'éducation artistique et culturelle efficace au regard des objectifs qui lui sont assignés, c'est-à-dire répondant à la fois à l'exigence de laisser des traces dans les consciences et au souci de l'égalité ?

Dernière dimension importante à développer : la recherche doit contribuer à aider les autorités politiques et administratives à repenser les politiques publiques d'éducation artistique et culturelle, en tenant compte de l'évolution du contexte dans lequel ces politiques s'inscrivent et, en particulier ici, l'évolution des pratiques culturelles des enfants et des adolescents. Internet est devenu un vecteur d'accès à la culture essentiel, bien avant la fréquentation des institutions culturelles. Or cet accès s'opère parfois dans la solitude de la chambre de l'enfant ou de l'adolescent, sans la présence d'adultes médiateurs. Une telle transformation du paysage culturel interroge deux des principes fondateurs des politiques d'éducation artistique et culturelle. Sont d'abord remises en cause les modalités traditionnelles de la transmission de la culture, où les contenus sont définis par des autorités scientifiques, académiques ou artistiques légitimes, puis transmis au public par la médiation des parents et des institutions dédiées (établissements scolaires, institutions culturelles, médias). Sur le Web, chacun est tour à tour émetteur et récepteur de contenus, et les moteurs de recherche constituent les seuls outils de médiation vers les contenus de la toile. Par voie de conséquence, le paradigme de la démocratisation culturelle sous l'égide duquel les politiques publiques de la culture ont été conduites depuis des décennies s'en trouve fortement ébranlé. La plupart des institutions culturelles n'ont pas

pris la mesure de ces changements, se limitant à utiliser le numérique comme un nouvel outil de communication avec leur public (diffusion d'informations sur les programmes, mise en ligne de collections patrimoniales numérisées, parfois éditorialisées sous la forme d'outils pédagogiques destinées aux enseignants, très rarement en direction des jeunes publics).

Comment inverser le point de vue ? Comment partir, non pas du point de vue de l'institution qui s'adresse à son public par le Web, mais de celui des enfants ou adolescents qui ont recours aux ressources numériques ? On peut bien sûr dénier tout intérêt à cette question, déclarer qu'elle doit rester étrangère à la réflexion des pouvoirs publics et des acteurs de l'éducation et de la médiation au nom de la priorité que constitue la fréquentation des institutions culturelles. Ce serait cependant confondre la nécessité de prendre en compte les pratiques culturelles de celles et ceux envers lesquels nous avons une responsabilité éducative, avec l'encouragement des jeunes au repli sur soi.

Dans les neurosciences

Les actions d'éducation artistique soulignent les interactions entre pratique et rencontre avec les œuvres, entre production et perception. Elles reposent sur l'hypothèse, étayée par de nombreux témoignages empiriques, selon laquelle on ne regarde ou n'écoute pas des œuvres de la même façon selon qu'on est ou non engagé dans une pratique artistique, de la même façon qu'on ne pratique pas un art de la même façon selon qu'on fréquente ou non des œuvres. Ces observations peuvent-elles être étayées par l'observation des processus cérébraux à l'œuvre dans la pratique

et la fréquentation des œuvres ? Dans la mesure où l'on sait, depuis la mise en évidence des neurones miroirs¹⁰, que l'observation passive et la pratique d'une activité activent les mêmes zones du cerveau, l'étude des effets de la pratique d'un art sur les processus cérébraux à l'œuvre dans l'observation ou l'écoute passive des œuvres, et réciproquement, pourrait être précieuse pour penser l'articulation entre la rencontre avec les œuvres et la pratique. Les recherches pourraient alors s'atteler à déterminer s'il existe une période du développement de l'enfant particulièrement sensible à l'acquisition des processus psychiques impliqués dans les pratiques artistiques comme dans les perceptions. Plusieurs investigations marquantes conduites dans ce domaine ouvrent des perspectives intéressantes : les dispositifs Ateliers de la création¹¹ du Centre Pompidou et Chaillot nomade au Louvre¹² expérimentent de façon empirique l'apport des correspondances entre approches sensorielles différentes à l'expérience esthétique ; des recherches-actions réalisées avec des handicapés sensoriels pourraient aussi être particulièrement fécondes pour comprendre, pour ce public, les modalités d'appropriation des œuvres censées solliciter surtout celui des sens qui domine dans le processus d'appropriation des œuvres (l'ouïe pour la musique, la vue pour les arts visuels, la sensibilité kinesthésique pour la danse).

En sciences politiques et en sociologie des publics

Jusqu'à présent, les processus en jeu dans la réception des résultats de la recherche par les décideurs et l'appropriation des directives adressées aux acteurs de terrain par les décideurs (lois, textes réglementaires) n'ont pas été étudiés en

France. Aux États-Unis, les travaux de recherche conduits dans les années 1990 et 2000 ont abouti à construire un argumentaire en réponse à la diminution des crédits publics consacrés à l'éducation artistique. Cela n'a pas suffi à renverser la tendance. En dépit de la publication de ces argumentaires et de l'introduction formelle par la loi fédérale sur l'éducation de l'éducation artistique parmi les dix matières constituant le tronc commun des programmes scolaires (*core subjects*), sa place dans les établissements scolaires aurait encore diminué depuis l'adoption, en 2002, du programme No Child Left Behind Act. Ce constat est stipulé dans un rapport publié en mai 2011 par le Comité présidentiel pour les arts et les humanités, présidé par Michelle Obama, sous le titre *Reinvesting in Arts Education, Winning America's Future Through Creative Schools*, plaidoyer en faveur du rôle que l'éducation artistique doit pouvoir jouer dans la « *transformation des écoles américaines, le développement de la créativité et la construction de la société de la connaissance et de l'innovation* ». Trois ans plus tard, la situation n'a guère évolué. En avril 2014, le même Comité présidentiel pour les arts et les humanités publie le bilan intermédiaire du programme expérimental *Turnaround Arts Initiative* mis en œuvre dans un contexte national : en dépit des preuves de l'impact positif à court et long terme de l'éducation aux arts chez les élèves, en particulier les plus jeunes et les plus défavorisés, les programmes d'éducation artistique demeurent inégalement répartis sur l'ensemble du territoire américain.

En France, la situation n'est guère différente. Nous sommes soumis à l'injonction de prouver les bienfaits de l'éducation artistique et culturelle, et les réponses apportées alimentent le discours

des autorités politiques. Mais le gouffre entre les intentions affichées et la réalité des politiques mises en œuvre ne s'est guère comblé. Tout se passe comme si les recherches ne parvenaient qu'à conforter les convaincus dans leurs convictions. L'évaluation de l'impact que peuvent avoir des travaux d'évaluation des politiques publiques sur les décisions est en soi un sujet de recherche et déborde d'ailleurs le seul champ de l'éducation artistique et culturelle.

La recherche en matière d'évaluation des politiques publiques devrait également s'interroger sur l'usage qui est fait des textes censés définir les objectifs des politiques à conduire. Force est de reconnaître que l'invocation de ces textes sert souvent d'obstacle à la réflexion sur les conditions de réception des politiques par les populations qu'elles ciblent. Dans bien des domaines de l'action publique, les questions posées sont réputées avoir été traitées par la magie de la publication de textes (circulaire, et si la circulaire ne suffit pas, arrêté puis décret et in fine projet de loi), sans que soit posée la question des dispositions à prendre pour faire en sorte que les acteurs concernés s'en emparent. Les enseignants, pas plus que les artistes et professionnels de la culture, ne sont de simples exécutants des politiques définies nationalement ou localement. La façon dont les institutions, relais potentiels de cette politique, et les acteurs s'approprient ou non des textes de cadrage des politiques devrait donc constituer un volet obligatoire des démarches d'évaluation.

S'il est illusoire d'imaginer évaluer l'impact de politiques publiques en matière d'éducation artistique et culturelle sur le niveau de confiance

des populations en leur avenir, ou encore sur le niveau de développement économique de la société, l'évolution de la demande sociale concernant la place de l'éducation artistique et culturelle dans la formation des enfants mériterait une étude approfondie. L'évolution de la demande en matière de formations artistiques périscolaires, l'évolution de la place des pratiques artistiques amateurs dans le paysage culturel et l'évolution des pratiques culturelles des populations doivent pouvoir être reliées aux politiques d'éducation artistique et culturelle.

Pour conclure, il convient de rappeler que la première vertu des démarches d'évaluation est d'inviter les décideurs et les maîtres d'œuvre des projets à interroger les objectifs des politiques mises en œuvre et l'adéquation des moyens dégagés au service de ces actions et de ces politiques. L'observation de la réalisation des actions sur le terrain montre que la définition des objectifs poursuivis ne s'effectue pas seulement avant le démarrage des projets, elle constitue un processus continu, accompagnant le déroulement des programmes d'éducation artistique et culturelle. De la même façon, le traitement de la question de l'adéquation des stratégies et des moyens aux objectifs, s'il constitue logiquement un préalable à l'engagement dans l'action, est constamment à redéfinir et recadrer durant la phase d'élaboration des projets. En ce sens, la démarche évaluative doit être promue comme une dimension constitutive des politiques à mettre en œuvre à chacune des étapes de son exécution et non un exercice que les décideurs imposeraient aux acteurs de terrain : elle ne doit pas être réduite au statut d'élément clé d'une politique de communication.

N · O · T · E · S

1. Avec l'adoption de la loi organique sur les lois de finance (Lolf) le 1^{er} août 2001 et sa mise en application à l'administration au 1^{er} janvier 2006, cette exigence s'est renforcée, Voir Forest Frédéric, « "L'entreprise État" et les discours sur la réforme des lois de finances », *Quaderni*, n° 53, Hiver 2003-2004, pp.13-20.
2. Voir notamment à ce sujet Jean-Marc Lauret, *L'Art fait-il grandir l'enfant*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2014.
3. On peut se référer ici à John Dewey, *L'Art comme expérience* (1934, trad. fr. Paris, Gallimard, Folio, 2010), qui met en lumière les apports des expériences artistiques sur la relation au monde, aux autres et à soi-même.
4. Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.
5. Dans l'indicateur finalement adopté, trente heures d'intervention d'un artiste dans un atelier de vingt élèves ont le même poids que deux heures de prestation d'un artiste devant trois cents élèves. De surcroît, l'indicateur ne devrait pas se présenter comme un indicateur de la performance des seuls services de l'État, puisque son action s'inscrit toujours dans un cadre partenarial avec les collectivités locales. Le nombre d'enfants et de jeunes d'âge scolaire bénéficiaires d'une action éducative d'une structure subventionnée par le ministère de la Culture est ainsi affiché en très forte augmentation dans les rapports annuels de performance de la mission culture : 2,2 millions en 2010, 3,9 millions en 2014. Mais cela correspond à une dépense par élève de 14,40 euros en 2010 contre 9,80 euros en 2014, alors qu'on estime que le coût plancher d'une action d'éducation artistique et culturelle devrait s'élever à environ 100 euros par élève et par an, pour en assurer la fécondité.
6. Pour une réflexion critique sur la définition des indicateurs statistiques et son effet sur les choix politiques, lire notamment : Isabelle Bruno, Emmanuel Didier, Julien Prévieux, *Statactivisme. Comment lutter avec les nombres*, Paris, La Découverte, 2014.
7. Jean-Marc Lauret, *op. cit.*
8. Les résultats de recherches menées sur ce sujet dans sept universités américaines sont présentés in Michael Gazzaniga, *Learning, Arts, and the Brain*, New York, The Dana Foundation, 2008.
9. Certes, le budget consacré par le ministère de la Culture et de la Communication à l'éducation artistique et culturelle a augmenté au cours du quinquennat (29,32 M€ en 2012, 42,41 M€ en 2015 et 45,5 M€ au projet de loi de finances [PLF] 2016), et le PLF 2017 annonce une nouvelle augmentation à 64 M€, qui sera confortée ou remise en cause selon le résultat des élections présidentielles 2017. Mais, durant la période 2012-2016, cette augmentation a été financée par le redéploiement de crédits jusqu'alors consacrés à la politique des publics et aux conservatoires. Globalement, l'effort global du ministère de la Culture en faveur de l'éducation artistique et culturelle, des enseignements spécialisés et de la politique des publics (crédits d'intervention) restera en 2017 inférieur aux budgets des années 2010 et 2011. Quant aux financements apportés par le ministère de l'Éducation nationale, nous ne disposons d'aucun outil pour les évaluer. On peut néanmoins affirmer qu'ils sont très inférieurs à ceux des années 2000-2002, à l'époque où Jack Lang était ministre de l'Éducation nationale.
10. Giacomo Rizzolatti, Corrado Sinigaglia, *Les Neurons miroirs*, Paris, Odile Jacob, 2008.
11. <http://www.ateliers-creation.centrepompidou.fr>
12. <http://theatre-chaillot.fr/lart-detre-spectateur/chaillot-nomade>

R · É · S · U · M · É

Les évaluations des politiques publiques sont censées servir à vérifier l'adéquation des stratégies et des moyens mis en œuvre aux objectifs préalablement définis. L'article interroge cette vision naïve et insiste sur l'impact du choix des outils d'évaluation sur le contenu de la politique conduite par le ministère de la Culture et de la Communication en matière d'éducation artistique et culturelle. La distinction entre les effets intrinsèques et extrinsèques générés par des actions d'éducation artistique et culturelle, l'indicateur destiné à mesurer la performance du ministère dans ce domaine, ainsi que les métaphores employées pour rendre compte d'une politique visant à la « généralisation » d'actions jusqu'alors menées auprès d'une minorité d'élèves en modèlent en profondeur l'orientation. L'effet induit est de bloquer la réflexion sur les conditions de l'élaboration d'une politique visant à concerner la totalité de la population.

Abstract

In theory, evaluations of public policies are supposed to check that the strategies and means adopted are the right ones required to attain the objectives that have previously been set. This article calls this rather naïve view into question and stresses the impact that the choice of tools used in evaluation has on the content of the policy pursued by the Ministry of Culture and Communication in the area of artistic and cultural education. Various factors are highly influential in shaping a biased conclusion: these include the distinction between intrinsic and extrinsic results produced by action in favour of artistic and cultural education, the yardstick selected to measure the Ministry's performance in this field, and also the metaphors employed to describe a policy aimed at "generalising" action which

previously benefitted only a minority of pupils. All of this combines to prevent serious reflection about the pre-requisite conditions essential in devising a comprehensive policy inclusive of the whole population.