

[La Culture est-elle transmissible?]

L'éducation artistique et culturelle (EAC)



Étude menée pour



Avec le soutien de



Rapport de recherche du
Centre Henri Aigueperse
réalisé par Béatrice Laurent
avec la participation de
Denis Adam



Mars 2020

Sommaire

Introduction :

Première partie : l'Art et l'École, l'Art à l'École

- A/ La culture démocratisée lentement, dans la société, par l'Éducation
 - 1/ À quoi sert la culture ? Quelle culture ?
 - 2/ Vers la démocratisation culturelle ?
 - 3/ Politique culturelle éducative
- B/ Art et culture par le prisme de l'éducation populaire
 - 1/ Éduquer le peuple
 - 2/ Clivages
 - 3/ Vision culturelle
- C/ Repères historiques pour une entrée progressive de l'art à l'école
 - 1/ Des disciplines enseignées : dessin, chant
 - 1.1 - École obligatoire
 - 1.2 - Émancipation des disciplines artistiques
 - 2/ Émergence d'une éducation artistique enrichie
 - 2.1 - Une rupture idéologique
 - 2.2 - L'effervescence
 - 3/ Art et culture réunis
 - 3.1 - Changement de paradigme
 - 3.2 - Programmes actuels d'enseignement
 - 3.3 - Création du PEAC (parcours d'Éducation artistique et culturelle)

Deuxième partie : enjeux et développement de l'EAC

- A/ Les enjeux
 - 1/ Quelques nécessaires définitions en contexte
 - 1.1 - Culture, éducation
 - 1.2 - Enseignements artistiques, action culturelle, EAC, tous pour un ?
 - 2/ Une ambition éducative au cœur du projet républicain
 - 2.1 - Le cadre normatif
 - 2.2 - Former des citoyens
 - 2.3 - Un socle commun de culture partagée
 - 3/ Vivre ensemble ?
 - 3.1 - Cultures première et seconde
 - 3.2 - Multiculturel ou interculturel ?
 - 3.3 - Sortir de l'entre-soi culturel
 - 3.4 - De nouvelles formes de socialisation
 - 4/ Éduquer à l'art, éduquer par l'art : l'un, l'autre ou les deux ?
 - 4.1 - Une charte fondatrice des principes de l'EAC
 - 4.2 - Ces artistes qui éduquent...
 - 4.3 - Des enseignants, passeurs culturels ?
 - 4.4 - Penser la complémentarité éducative

- B/ Mise en œuvre de l'EAC, du macro au micro...
 - 1/ Le cadre normatif
 - 1.1 - Le plan art et culture
 - 1.2 - Les dispositifs nationaux
 - 1.3 - le contrat (ou convention) territorial(e) pour l'EAC
 - 2/ Les acteurs de l'EAC
 - 3/ Exemple de CTEAC : focus sur la ville de Metz
 - 3.1 - Politique culturelle de la ville et équipements
 - 3.2 - Dispositifs EAC à Metz
 - 3.3 - Un emblème de la démarche EAC : DEMOS
 - 3.4 - À l'école et hors l'école

Troisième partie : les défis de l'EAC et de sa généralisation

- A/ Évaluation quantitative vs évaluation qualitative : une source de tension en EAC ?
 - 1/ Les enfants « *touchés* »
 - 2/ Le syndrome de la « *souris verte* »
 - 3/ Le nécessaire accompagnement des équipes
 - 4/ Clarifier la notion de parcours
- B/ Les freins à la généralisation
 - 1/ L'effet catalogue
 - 2/ Des biais de territoires
 - 3/ Du partage des responsabilités
 - 4/ L'épineuse question des financements
- C/ Les leviers pour tendre vers la généralisation
 - 1/ Développer la co-construction des projets EAC
 - 2/ Des dispositifs légers pour oser l'EAC
 - 3/ Penser les espaces
 - 4/ La formation des acteurs
 - 4.1 - Formation initiale et continue des enseignants et cadres de l'Éducation nationale, des animateurs et cadres de l'éducation populaire
 - 4.2 - Formation des artistes, des médiateurs culturels
 - 4.3 - Formation commune inter-métiers
- D/ L'émancipation par la culture
 - 1/ Le rapport de la députée Aurore Berger
 - 2/ Démocratisation vs démocratie culturelle
 - 2.1 - Approche individuelle et/ou collective
 - 2.2 - Du jeune âge au « *tout au long de la vie* »
 - 2.3 - De l'acculturation à l'action

Pour une EAC essentielle et partagée : des préconisations

Conclusion générale

Introduction

[La transmission de la culture en question]

« Le mot de transmission est un mot magnifique, mais c'est un mot piégé. Pourquoi ? Parce qu'aussitôt que nous l'employons, nous sommes prisonniers de l'image d'une transmission à l'identique. »

De nombreuses études récentes, prenant leur distance avec la thèse de l'héritage développée par la sociologie bourdieusienne, partage l'analyse de Serge Tisseron¹.

Dans le cadre de ses recherches sur « la jeunesse », Olivier Galland ne dit pas autre chose lorsqu'il constate en 2006 que paradoxalement « le rapprochement des générations en termes de valeurs – c'est-à-dire concernant l'orientation générale des comportements dans la vie sociale – semble se combiner à un éloignement culturel et à l'affaiblissement des courants traditionnels de la socialisation et de la transmission culturelle, c'est-à-dire à l'affaiblissement du rôle de la famille et de l'école dans la transmission aux adolescents des normes culturelles et des valeurs légitimes. Dans la sociologie de la domination symbolique de Bourdieu, qui a longtemps dominé l'analyse des questions culturelles, les classes supérieures étaient conçues comme les seules dépositaires de la culture légitime. Les classes moyennes, la petite bourgeoisie, comme l'appelait Bourdieu, faisait preuve de "bonne volonté culturelle" et essayait maladroitement d'accéder aux signes extérieurs de cette culture légitime, tandis que les classes populaires en étaient totalement exclues. Si l'on examine le panorama de l'adolescence aujourd'hui, ce schéma paraît en grande partie caduc. La culture adolescente, produite par les industries culturelles, s'est massifiée. Elle est devenue relativement "interclassiste", ses références culturelles proviennent plutôt du bas de la société que du haut. Et surtout, le divorce paraît patent entre la culture humaniste et livresque délivrée par l'école et cette culture adolescente. On peut en voir un signe parmi d'autres dans l'effondrement de

1 Transmettre, entre anciens enjeux et nouvelle culture <http://classes.bnf.fr/actes/7/tisseron.pdf>

la pratique de la lecture qui est aussi fort chez tous les jeunes, quel que soit leur niveau d'étude. Être bon élève aujourd'hui ne veut plus dire être un grand lecteur.»²

Sylvie Octobre mobilise une grande enquête sur le rôle de l'éducation familiale dans la construction de la culture juvénile pour préciser les limites de la notion de transmission. « *En matière de comportements culturels, le recours à la métaphore de l'héritage et de la transmission indique que les individus « reçoivent » une partie de leurs dispositions, qu'ils en acquièrent également au cours de leur vie, et qu'ils tendent à en « passer » également une partie à la génération suivante. Mais même si elle permet de rendre compte de façon commode de la persistance de la stratification sociale des comportements culturels, cette métaphore doit pourtant être maniée avec précaution, ne serait-ce que parce qu'elle peut avoir pour effet de sous-estimer à la fois la complexité des modalités de la socialisation familiale – au sein de laquelle il faudrait par exemple distinguer le rôle du père, celui de la mère, ceux des frères et sœurs, selon le sexe et le rang de l'enfant dans la fratrie – et la possibilité d'autres formes de transmission à l'œuvre en dehors de la famille, par exemple entre copains, ou à l'école... C'est donc à une discussion des vertus heuristiques et des limites de la notion de transmission culturelle que nous nous livrons ici, en nous appuyant à la fois sur les recherches récentes en sociologie de la culture, de la famille, de l'enfance et de l'individu, et sur les premiers résultats d'une grande enquête quantitative longitudinale, réalisée par le ministère de la Culture et de la Communication à partir du suivi d'un panel de 4 000 enfants, issus du Panel 1997 de l'Éducation nationale, donc entrés en CP en 1997. Les mêmes enfants ont ainsi été interrogés par questionnaires à quatre reprises, soit tous les deux ans, entre 2002 et 2008, c'est-à-dire entre 11 ans et 17 ans. Les questionnaires portaient sur leurs loisirs, leurs goûts, leur vision du monde, leurs copains, leur rapport à l'école et à leurs parents. Le champ des loisirs ainsi couvert par l'enquête comprend les médias audiovisuels (télévision, radio, écoute de musique enregistrée), le multimédia (jeux vidéo, ordinateur et Internet), la lecture (BD, presse et magazine, livres), les pratiques amateurs (artistiques et sportives), ainsi que le jeu. En 2002, les parents avaient également été interrogés sur leurs loisirs, leurs valeurs, les activités qu'ils avaient faites avec leurs propres parents, leurs projets pour leur enfant. »*

2 Galland, Olivier. « *Les évolutions de la transmission culturelle. Autour des espaces et des réseaux d'appartenance* », Informations sociales, vol. 134, no. 6, 2006, pp. 54-65.

Elle en déduit que « *la transmission culturelle n'est pas une reproduction à l'identique* ».

« *En matière de culture, il est possible d'hériter d'un tableau, d'une bibliothèque, ou même de jeux de société oubliés dans une malle. Mais les héritiers de ces biens culturels n'héritent pas de façon mécanique, « à l'identique », des goûts de leurs parents pour ce tableau, pour les livres qui composaient cette bibliothèque et les jeux que contenait la malle. Pour commencer, le passage d'une génération à la suivante porte la trace de toutes sortes de mutations (économiques, sociales, technologiques...) qui sont autant de « filtres » entre ce qui est transmis et ce qui est hérité, et qui transforment les objets, leurs significations culturelles, et leurs usages, au fil des générations. La notion même de « transmission culturelle » change donc historiquement de sens : une comparaison des pratiques éducatives de trois générations montre ainsi une évolution des modèles éducatifs vers des formes moins hiérarchiques, plus égalitaires, et surtout plus « relationnelles ». Ces transformations, si elles ne se réduisent évidemment pas à cela, se traduisent en particulier par une spectaculaire progression de toutes les formes d'accompagnement culturel d'une génération par la suivante, qui est bien perçue par les parents des enfants suivis dans notre enquête : presque sans aucune exception, ils déclarent faire systématiquement plus souvent les différentes activités avec leurs enfants que leurs propres parents ne les faisaient avec eux. La transmission, en matière de culture, n'est donc pas réductible à un « travail » des parents sur les enfants : c'est beaucoup plus une affaire de « climat familial » que de projet éducatif explicite. Les transmissions culturelles, comme d'autres types de transmissions, fonctionnent bien plus par imprégnation, de manière implicite, que par imposition explicite. »³*

Est-ce à dire que, dans le domaine de la culture, la transmission n'aurait plus ni sens ni raison d'être ? Bien évidemment que non.

« *La culture, si c'est bien ce qui reste quand on a tout oublié, devrait être le lieu même de la transmission* », affirmait Michel Melot⁴, tout en regrettant que « *le ministère des Affaires culturelles d'André Malraux [soit] devenu le ministère de la Culture et de la Communication, sans qu'il ne soit jamais question d'un ministère de la transmission.* »

Quant au philosophe québécois Serge Cantin, il rappelle que « *la transmission culturelle a pour fonction essentielle d'humaniser le petit de l'homme, d'en faire un homme à son tour. Aussi, il n'y a pas de société humaine sans transmission culturelle. Parce que l'homme est essentiellement culture et qu'il n'y a de culture que par la volonté de la transmettre d'une génération à l'autre, ce*

3 Octobre, Sylvie, et al. « *La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents* », Recherches familiales, vol. 8, no. 1, 2011, pp. 71-80.

4 Melot, Michel. « *Culture, transmission et communication* », Les cahiers de médiologie, vol. 11, no. 1, 2001, pp. 150-151.

qui s'appelle éduquer. Autrement dit, et pour paraphraser une formule célèbre de Simone de Beauvoir, on ne naît pas homme, on le devient, et on le devient en acquérant le code culturel d'une société particulière, ce qui ne se fait pas sans effort ni sans une certaine dose de contrainte, celle que la société exerce sur l'enfant afin de lui inculquer le code culturel que les adultes, eux, possèdent, du moins en principe. Je suis conscient de préférer là un truisme sociologique, mais il semble qu'il soit nécessaire de le faire face à l'individualisme libéral qui cherche au contraire à nous convaincre que nous sommes des monades auto-engendrées et autosuffisantes, et qui s'ajustent entre elles grâce à la main invisible du marché. Nul besoin de transmission culturelle dans ce cadre fonctionnaliste-libéral, un cadre qui, en dépit des résistances qu'on lui oppose ici et là, tend à s'imposer à l'échelle mondiale - c'est ce que l'on appelle la mondialisation...»⁵.

Poser la question de la transmission de la culture revient donc à appréhender un domaine de recherches extrêmement large, déjà jalonné de nombreux travaux réalisés dans une diversité de disciplines. Pour autant, tous semblent s'accorder sur la pluralité des acteurs de cette transmission, au premier rang desquels se trouvent traditionnellement la famille et l'école.

« Dans les sociétés modernes, la transmission culturelle a été longtemps assurée de concert, main dans la main pour ainsi dire, par deux grandes institutions : la famille et l'école » affirme Serge Cantin avant d'interroger la permanence de cette alliance traversée par la crise des familles comme par celle des institutions scolaires. Pour Michel Melot, *« sans doute la Culture continue-t-elle de s'en remettre à l'Éducation nationale pour ce qui est de « transmettre » et se contente-t-elle de « communiquer ».*

Notre travail n'étudiera pas la dimension familiale de la transmission culturelle, les travaux de Sylvie Octobre déjà réalisés comme ceux à venir autour de la parole des enfants et des jeunes y participent largement.

Notre choix est de regarder davantage cette articulation entre Éducation et Culture. Celle-ci même que questionne Jean-Michel Zakhartchouk⁶ constatant que *« pas plus que les récriminations sur " l'inculture des jeunes ", les envolées lyriques sur la " noble mission culturelle de l'école " ne peuvent constituer des réponses pertinentes au défi de la culture pour tous. Si on prend au sérieux*

5 Le Devoir 29 septembre 2012. Propos recueillis par Stéphane Baillargeon

6 Transmettre vraiment une culture à tous les élèves : Réflexion et exemples de pratiques (Français) Broché – 1er février 2006 de Jean-Michel Zakhartchouk (Auteur), Hervé Hamon (Préface)

cet objectif, il faut plutôt recourir à toutes les ressources de la pédagogie, devenir un "passeur culturel" mission qu'il revendique pour les enseignants d'aujourd'hui.

Articuler les missions d'enseignement et de transmission culturelle est là aussi un vaste sujet qui mérite une exploration en profondeur. La démarche d'éducation artistique et culturelle construite conjointement par les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale nous est apparue comme l'entrée pertinente pour interroger cette approche. D'autant que l'ambition 100 % EAC, consistant à proposer une action d'éducation artistique et culturelle à chaque enfant, récemment posée et expérimentée par plusieurs territoires s'accompagne de questionnements qui ne peuvent laisser les chercheurs insensibles : de quelle culture parle-t-on ? De quelle action ? Comment toucher 100 % des enfants ? Et pourquoi ?...

Ce travail consiste donc tout d'abord à remettre dans le contexte philosophique, sociologique mais aussi historique les relations de l'art et la culture avec l'école et leur place dans l'école (partie 1). Après une description détaillée du dispositif de l'EAC et de ses enjeux (partie 2), la dernière partie (3) permettra d'interroger les questions vives qui émergent de ce dispositif et de sa généralisation et de proposer des pistes de réflexion afin de contribuer à « *inventer une médiation renouvelée qui sache, tout en prenant acte des différences de genre, d'âge, de classe sociale, de communauté culturelle, retisser un vivre ensemble, partenarial entre les institutions de transmissions que sont l'école et les équipements culturels, mais aussi les industries culturelles et de communication, tel est l'enjeu de ce début de XXIe siècle* », comme Sylvie Octobre l'appelait de ses vœux en 2013 dans la revue Takamtikou⁷.

La réalisation de cette recherche s'appuie sur une recension des travaux et documents existants sur le sujet. Des entretiens ont également été réalisés, en particulier pour la mise en œuvre du dispositif 100 % EAC par la ville de Metz, en cherchant à interroger l'ensemble des acteurs concernés. Des éléments de ce travail se trouvent également dans certains articles publiés dans la revue [R] du Centre Henri Aigueperse – UNSA Éducation⁸. Enfin le récent rapport de la députée

7 <http://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2013-patrimoine-et-transmission/petite-poucette-au-fond-des-bois>

8 Grand entretien avec Robin Renucci ([R] n°2 de janvier 2019
« *Peut-on éduquer à la culture ?* » ([R] n°3 de mai 2019)
Grand entretien avec Dominique Gros, maire de Metz ([R] n°4 de septembre 2019)
« *Politique culturelle de territoire à l'échelle d'une ville* » ([R] n°4 de septembre 2019)

Aurore Berger « *Émancipation et inclusion par les arts et la culture* » de février 2020 vient, au moment même de la rédaction de ce rapport, donner une nouvelle actualité au débat sur la transmission de la culture et sur la place et les ambitions pour l'EAC.

lère partie

[L'Art et l'École,
l'Art à l'École]



Lier Art et Éducation n'est pas chose nouvelle. Pour autant, l'idée de donner une place à l'Art et à la Culture au sein même de l'institution scolaire n'a pas toujours été une évidence. Au-delà de la question des contenus à « enseigner », c'est la conception même de la culture et la possibilité de sa transmission qui sont en débat dans cette approche.

A. La Culture démocratisée lentement, dans la société, par l'Éducation

1. A quoi sert la culture ? Quelle culture ?

L'idée selon laquelle la connaissance sensible et la délibération sur le goût sont nécessaires à un régime politique pacifique et respectueux des libertés remonte au siècle des Lumières. Seulement à cette époque, philosophes et connaisseurs parlent d'art, d'esthétique pas encore de culture. La culture se définit dans son sens le plus étendu, proche de celui de civilisation par un ensemble comprenant les sciences, les croyances, la morale, les arts, les lois, les coutumes d'une société. Dans un sens plus restreint, la culture, elle, continue de désigner un ensemble de connaissances et de pratiques, en partie artistiques et en partie sociales, qui sont des marqueurs de classe dominante ou de classe populaire. Jusque dans les années 1950, être cultivé, se cultiver signifie s'acculturer aux usages, aux valeurs et aux goûts de la classe dominante. Après la seconde guerre mondiale, va déferler la pop culture venue des États-Unis (comics, cinéma hollywoodien, musique pop rock, ...), ou culture de masse, qui entre en concurrence avec la « haute culture » ou « culture légitime » hégémonique jusqu'alors, et prétendument universelle. Pour les sciences sociales, le terme de « culture populaire » pose problème de définition. Les définir en entrant par ses acteurs ? Ses objets ? Un type de contenu ? Durant de nombreuses années, elle s'est opposée à l'idée de culture dominante, culture savante. Et la culture dite populaire marquait une dépréciation, un manque de légitimité, et une hiérarchie culturelle. Le modèle théorique de Bourdieu, qui a dominé les années 1970-1980, éclaire l'idée de domination culturelle, le lien entre origine sociale et pratique culturelle, et ainsi l'échec de tentative de démocratisation culturelle. Mais les temps

ont changé, aujourd'hui, la démocratisation scolaire a fait bouger les lignes. Les sociologues notent l'hybridation des univers culturels. Il y a éclectisme culturel, avec des combinaisons de plus en plus variées et assumées. En 2004, Bernard Lahire introduit le concept de « *dissonance culturelle* », qu'il définit comme la coexistence chez un même individu, de « *goûts culturels puisant dans des formes légitimes et illégitimes* ». Cette dissonance se vérifie dans tous les milieux sociaux.

Quand en 1959, André Malraux incarne une culture d'État, il a à cœur de donner à voir les grands génies de la culture légitime, de rendre accessible au peuple les « *grandes œuvres de l'humanité* ». Il n'y a pas alors de prise en compte des cultures populaires, il s'agit bien de faire venir le peuple aux cultures de l'élite. Puis second souffle, pour ce ministère, incarné cette fois par Jack Lang, qui va s'employer à faire culture commune par une activité culturelle débordante et une place énorme donnée à la création, aux artistes vivants. La touche artistique entre partout : de la monnaie aux grands travaux architecturaux, en passant par les timbres et la liberté donnée aux radios et télévisions. Aujourd'hui, on peut dire que le ministère est entré en relation avec les industries culturelles, tout en conservant un attachement au soutien patrimonial et aux artistes, c'est un tournant gestionnaire de la culture. Une prise en compte des cultures populaires traversée par le prisme de l'économie libérale.

Et pourtant, la culture est toujours vécue et donc définie comme un idéal humaniste nécessaire à la cohésion sociale. Pour ce faire, chacun devrait s'y rapporter par un effort de curiosité, d'apprentissage et de va-et-vient entre les différentes formes de son expression. D'où la nécessité de médiation, d'éducation pour favoriser la circulation des publics à travers les diverses configurations de la culture.

Il y a donc coexistence d'une culture dite dominante, celle qui est reconnue dans les diplômes, qu'on retrouve dans les grands équipements culturels (musées, théâtres et scènes nationales), et d'une culture populaire, qui loin de la marginalité, est composite, faite de création et de formes commerciales. Elle se définit comme « *la culture ordinaire des gens ordinaires* », c'est-à-dire une culture qui se fabrique au quotidien, dans des activités banales mais renouvelées. La créativité populaire n'a pas disparu, avalée par la marchandisation de la société, elle est multiforme et disséminée, « *elle fuit en mille sentiers* » (M.De Certeau). La recherche sur les cultures populaires se développe en France, sur des sujets aussi divers que les séries télé, les fans fictions, la célébrité dans les télérealités ou les pratiques sur nouveaux médias (jeux vidéo). Elle affronte en cela de

vieilles réticences du monde universitaire, qui soupçonnent encore un domaine de recherche illégitime. C'est ainsi une manière de lutter contre une hégémonie culturelle, transmise par les classes intermédiaires à travers le monde des médias et le monde scolaire, et accepter les cultures populaires telles qu'elles sont sans vouloir les transformer. Cela fait écho à la lente mais inexorable intégration des apports de la culture populaire à la culture dominante comme par exemple dans les années 1950, l'épopée du jazz, musique d'esclaves devenue objet d'érudition ou plus récemment dans les années 2000, la danse hip-hop autorisée à se représenter sur les plus grandes scènes de théâtres classiques comme le théâtre du Châtelet à Paris.

2. Vers la démocratisation culturelle

Le premier ministère chargé de la politique culturelle a été créé en 1959, confié à André Malraux sous la présidence de Charles De Gaulle. C'était donc il y a soixante ans ! Avant, l'action publique en faveur des arts (plus réducteur que l'idée de culture) consistait en un mécénat des puissants (rois, princes, clergé) envers les artistes pour soutenir leur production et passer commande. Puis on a vu naître des institutions royales (écoles d'arts, académies, théâtres) et après la Révolution des institutions nationales (Bibliothèques, Musée du Louvre, Muséum d'Histoire Naturelle, Institut de France,...). La politique de reconnaissance et conservation du patrimoine naît dans les années 1830, et l'État ne se préoccupe que de l'enseignement de l'art et de la protection des monuments. Il faut attendre le Front populaire pour voir émerger d'autres idées sur les Arts, le patrimoine. Ses premières orientations viseront à populariser une culture jugée trop élitaires, notamment en développant les mouvements d'éducation populaire et de jeunesse au sein du nouveau ministère de l'Éducation nationale (remplaçant l'Instruction publique). Jusqu'en 1959, perdurera une direction générale des Arts et des Lettres au ministère de l'Éducation nationale.

Des années Malraux jusqu'à l'arrivée de Jack Lang, le ministère des Affaires culturelles consacre la plus grande partie de son budget (très modeste) au patrimoine, pour des actions de conservation. Il faut donc attendre l'arrivée de François Mitterrand en 1981, à la présidence de la République pour que tout change en matière de politique publique de la Culture. Avec la visée de 1% du budget de l'État dévolu à la Culture, les actions engagées vont s'ouvrir à de multiples nouveaux champs de création, de diffusion, tout en renforçant le domaine de la conservation. De nombreux observateurs de la vie politique s'accordent pour appeler ces années (1981-1993) *l'âge d'or de la culture* : commandes publiques aux artistes, grands travaux architecturaux, construction

d'équipements pour la diffusion comme les Zénith ou les FRAC, fêtes populaires comme celle de la musique, radios libres, reconnaissance et soutien à toutes formes d'expression comme la BD, la danse contemporaine, le rock, ... Si cette politique foisonnante s'est plutôt affaiblie lors des deux dernières décennies (par restriction budgétaire), elle a été déterminante dans la volonté marquée d'avancer vers la démocratisation culturelle, et donc de tendre vers un service public culturel.

Aujourd'hui, en matière de création et diffusion de la Culture, deux modèles coexistent. Le modèle privé et le modèle public. On peut ainsi résumer ces deux paradigmes : économie de marché/rentabilité VS gratuité /démocratisation culturelle. Majoritairement, en France, la Culture est une affaire privée. Si l'on considère les productions culturelles (cinéma, livre et presse, spectacles vivants, musique, architecture, enseignement culturel, design et mode...), c'est bien le secteur marchand qui prédomine -on estime à 82% la part de la production marchande sur la totalité de la production culturelle, chiffre DEPS Ministère de la Culture-. Le secteur non-marchand, celui qui est aidé par l'État, soutient les esthétiques émergentes et permet une offre culturelle sur tous les territoires et vers toutes les diversités sociales.

Et pourtant, selon le décret relatif à ses attributions, le ministère de la Culture a toujours pour principale mission de « *rendre accessibles au plus grand nombre les œuvres capitales de l'humanité et d'abord de la France* ». Par œuvres capitales de l'humanité, on entend sauvegarde, protection et mise en valeur du patrimoine culturel dans toutes ses composantes et encouragement à la création des œuvres de l'art et de l'esprit. C'est bien là l'enjeu et la définition de la démocratisation culturelle, parce que même si la culture produit des marchandises avec ses industries culturelles, elle conserve des objectifs sociaux. La démocratisation de la culture vise la diversification des consommateurs de culture, elle veut augmenter leur nombre et la qualité de leur consommation, et enfin elle veut permettre à tous de vivre sa propre identité culturelle sans hiérarchie.

Aller à l'opéra, lire un manga, écouter du rap, assister à un spectacle de théâtre de rue, aller ensemble adultes et enfants au cirque, danser sur de la musique électro, franchir la porte d'un musée... que ce soit possible pour tous et sur tous les territoires, c'est vers cet idéal que tend une politique publique de démocratisation culturelle.

Peut-on affirmer que c'est un idéal, voire une utopie ? Oui, si on se réfère aux chiffres récoltés par l'Insee, tous les dix ans, sur les pratiques culturelles des Français. La dernière enquête (2008) nous apprend que malgré les efforts continus des pouvoirs publics, les classes populaires et les milieux ruraux sont toujours ceux qui accordent le moins de place aux activités culturelles dans leurs loisirs. Les principales disparités sont de nature sociale et l'accroissement des offres d'activités culturelles ne modifie guère l'indifférence de certains groupes sociaux. Offrir au public ce qu'il pourrait aimer plutôt que soutenir ce qu'il aime déjà est un enjeu de politique culturelle. Et cela passe par l'éducation artistique et culturelle qui va s'immiscer au fil des décennies, entre les politiques de l'Éducation nationale et de la Culture.

3. Politique culturelle éducative

Dans une thèse de doctorat soutenue en 2013, Camille Grabowski⁹ analyse le colloque d'Amiens - Pour une école nouvelle, mars 1968- comme étant fondateur d'un changement pour l'éducation artistique. Il lui a permis de s'introduire dans le débat sur l'éducation de manière décisive. Ce souci de la formation culturelle des individus s'inscrit dans la vision d'une école davantage ouverte sur son environnement. *« Il ne suffit pas à l'éducation artistique d'exploiter les seules ressources scolaires, il faut fertiliser le monde non scolaire, l'enrichir et l'utiliser. L'exposition itinérante, le concert, la discothèque, le théâtre, la télévision, le jouet, le vêtement, le meuble, l'habitat, le square, le site urbain ou rural sont autant d'objets de formation d'exigence artistique et culturelle ¹⁰».*

À partir de là, les dispositifs de politique publique visant à introduire art, artiste, culture en éducation vont se succéder, voire se multiplier, se chevauchant ou se remplaçant les uns les autres.

En 1969, Pierre Emmanuel préside la commission des Affaires culturelles du VI^e plan. Les conclusions de ses travaux vont dans un sens de rapprochement des mondes de l'éducation et de la culture, préconisant une ouverture de l'école aux artistes, à la sensibilité. Le FIC (Fonds d'Intervention Culturelle) en est la conséquence budgétaire, qui permettra la réalisation de nombreux projets d'éducation artistique jusqu'en 1984. Entre-temps, naîtront d'autres dispositifs comme les PACTE (Projets d'Activités Éducatives et Culturelles) et les PAE (projets d'Action

9 C.Grabowski, L'éducation artistique dans le système scolaire français de 1968 à 2000, thèse d'histoire, IEP Paris 2013 (<http://www.theses.fr/2013IEPP0059>)

10 Rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, cité dans C.Grabowski, L'éducation artistique dans le système scolaire français de 1968 à 2000, thèse d'histoire, IEP Paris 2013, p85

Éducative avec volet culturel). En 1983, J. Lang crée la Direction du développement culturel qui sera à l'initiative des classes culturelles, des options de spécialités au lycée, des ateliers de pratiques artistiques en milieu scolaire. C'est à la même époque que l'appellation arts visuels entre en jeu, permettant aux enseignements de s'ouvrir au-delà des arts plastiques à la vidéo, au cinéma, au spectacle vivant, à la danse, ...

En 1988, sous le gouvernement Chirac, une loi instaure les PLEA (plans Locaux d'Éducation Artistique). Puis en 1993, apparaît le PIAC (Parcours d'Initiation Artistique et Culturelle) né d'un protocole signé par quatre ministères –Jeunesse, Éducation, Enseignement supérieur, Culture. En 2000, le plan Lang-Tasca installe les classes à PAC (Projet Artistique et Culturel).

Les invariants de tous ces plans ou parcours sont de rendre possibles les partenariats entre structures culturelles, structures éducatives et artistes, et d'articuler leurs actions autour de trois pôles : Voir/Éprouver- Faire - Réfléchir/Interpréter.

Au cours de son histoire récente, on peut observer que l'EAC a subi des accélérations et des coups de frein, directement visibles par une politique budgétaire volontariste suivie d'une baisse drastique. Par exemple, en 2001, on a dénombré 15 000 classes à PAC financées, et en 2004, elles n'étaient plus que 10 250. Les politiques publiques hésitent de manière récurrente entre privilégier les enseignements artistiques ou développer les interventions d'artistes. Mais également entre des objectifs de généralisation de l'EAC ou des objectifs non quantitatifs axés sur la qualité des projets.

« Entre ces deux extrêmes que seraient une sortie scolaire au musée, au théâtre, au cinéma, une fois dans l'année, et un ensemble cohérent d'actions inscrites dans la durée, intégrant la rencontre régulière avec les œuvres, l'initiation à des pratiques artistiques dans le cadre d'ateliers se déroulant tout au long de l'année scolaire et encadrées par des artistes, 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 ? Quelles sont les conditions concrètes à respecter pour qu'un projet d'éducation artistique et culturelle soit susceptible de produire des effets positifs sur les enfants et les jeunes qui en bénéficient ? »¹¹.

11 J.-M. Lauret, L'art fait-il grandir les enfants ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle, L'Attribut, 2014, p12

B. Art et culture par le prisme de l'éducation populaire

S'il n'existe pas une définition unanime de l'éducation populaire mais des définitions, elle est partagée par tous ses acteurs, qu'elle s'incarne dans une démarche en appui sur la pensée et sur l'action. Elle a permis et permet encore l'accès du plus grand nombre à la culture, culture prise au sens le plus général, un exercice de la citoyenneté et cela à travers des méthodes de pédagogies actives, portant le principe d'éducabilité universelle.

1. Éduquer le peuple

Au lendemain de la Révolution, un lent mouvement civilisateur de l'ensemble des citoyens va conduire à l'émergence de l'action culturelle au début du XXe siècle. L'idée qui se propage progressivement dans la société est d'élever les esprits et de redresser les comportements grossiers du peuple. Agir par la culture consisterait donc à civiliser les individus, autrement dit à les déposséder de manières d'agir et de penser considérées comme non conformes au projet émancipateur des Lumières. Car, c'est à l'époque des Lumières que l'on fait communément remonter l'origine de l'idée d'une « *éducation populaire* ». Dans un contexte de lutte contre l'obscurantisme et l'emprise de l'Église catholique en France, se diffuse l'idée de la nécessité d'une éducation de toutes et tous, et, en l'occurrence, du peuple, par le peuple, pour le peuple¹². Les patronages catholiques et l'école républicaine sont en concurrence pour proposer à la jeunesse des occupations saines et émancipatrices : jeux de société, de plein air, théâtre, sport, ...

« En France, on considère comme fondateurs de l'éducation populaire la Révolution française avec la déclaration de Condorcet (avril 1792), la création par Jean Macé de la Ligue de l'enseignement (1866), puis, en 1899, la fondation du mouvement Le Sillon par Marc Sangnier et enfin, le Front populaire. À la Libération, dans un vaste élan de cohésion nationale, le Conseil national de la Résistance, puis le Gouvernement provisoire reprennent le programme initié par le Front¹³ ».

12 Selon la définition que Beninio Cacérés, cofondateur de Peuple et Culture, donne de l'Éducation populaire

13 https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_populaire

Au XIXe siècle marqué en France par les révolutions de 1830, 1848 et 1871, naissent trois courants qui pratiquent, chacun à leur façon, une forme d'éducation populaire : un courant laïque républicain, un courant chrétien social, et un courant ouvrier et révolutionnaire. Ce même siècle verra naître les universités populaires mais aussi un mouvement d'art social lié aux artistes des avant-gardes esthétiques qui prennent leurs distances avec la bourgeoisie. Il s'agit de rêver une nouvelle société, et de faire de la culture, au sens des savoirs transmis et accumulés par l'humanité, un outil de transformation sociale, et d'émancipation individuelle et collective.

Le XXe siècle débute par une crise de la culture qui fait converger la culture ouvrière venue des mouvements ouvriers organisés et la culture populaire issue des mouvements d'éducation populaire. À partir des années 1920, émerge l'idée de « *loisir culturel* », géré par les municipalités qui vont concurrencer l'Église et ses patronages en s'appuyant sur les mouvements de jeunesse, les organisations syndicales, les mutuelles et mouvements coopératifs. Dans les années 1930-1940, le sens du mot « *culture* » change : le souci n'est plus d'instituer une morale et une esthétique communes ni d'élever les esprits, mais plutôt de trouver une légitimité politique visant la paix et le lien social. C'est d'ailleurs à ce moment que l'expression « *action culturelle* » apparaît dans les écrits savants sur le loisir et l'éducation populaire et surtout dans le langage administratif. L'expression désigne des approches et des dispositifs pour atteindre la démocratisation de l'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques à part des activités de loisirs et d'instruction. Les ministres du Front populaire Jean Zay et Léo Lagrange concourent ensemble à développer une « *pédagogie du loisir actif* ».

L'« *agir culturel* » s'institutionnalise : il vise non plus à « *communiquer* » les œuvres et les faits remarquables de l'humanité, en affirmant leur rôle émancipateur, mais à faire de la culture, du sport et des loisirs, des activités citoyennes par excellence.

2. Clivages

En 1959, alors qu'est créé le ministère de la Culture avec André Malraux, l'éducation populaire, d'abord prévue pour s'y adjoindre, reste finalement au sein de Jeunesse et Sports : le nouveau ministère n'a pas pour mission l'émancipation du peuple, mais la création artistique et l'accès aux « *œuvres capitales de l'humanité* ». C'est ainsi que naît le clivage entre pratiques amateurs et créations artistiques. Ainsi, par exemple, la pratique du théâtre amateur dépend du ministère de la jeunesse, alors que le théâtre de « *création* » passe au ministère de la culture. Le clivage entre culture populaire et culture des élites est ainsi institué. L'idée de pédagogie de la démocratie est abandonnée par les institutions. Elle se transforme en animation socio-culturelle, rattachée aux loisirs.

C'est dans cette période que le secteur de l'éducation populaire rentre dans un cercle vicieux. Tout d'abord, ses militantes et militants obtiennent une reconnaissance de l'État, ce qui entraîne la création de droits et l'allocation de moyens. Ainsi, la création des Comités d'entreprises (1946), la loi sur le droit à la formation professionnelle continue (1971), la construction d'infrastructures comme les MJC, et le subventionnement d'associations pour les animer, etc. Mais tout cela provoque une institutionnalisation et une très forte dépolitisation des actions menées.

On doit être diplômé pour pouvoir être animateur ou animatrice ; les dirigeantes et dirigeants des structures s'éloignent socialement des premiers concernés, qu'ils considèrent désormais comme « *leur public* ». L'éloignement du principe fondateur d'une « *éducation de toutes et tous, et, en l'occurrence, du peuple, par le peuple, pour le peuple* » s'enclenche. Mai 1968 va permettre aux partisans militants de tenter de repolitiser l'éducation dite populaire, mais sans effet pour contrer le phénomène de professionnalisation. Les années 1970-90 installent durablement l'animation socioculturelle qui se réclame de la neutralité politique, les animateurs se spécialisent sur des activités précises, dans le champ du sport ou de la pratique artistique.

3. Vision culturelle

La vision de la mission culturelle de l'éducation populaire n'est pas la même entre tous ses acteurs et leurs relais ; il y a, aujourd'hui encore, débat. On peut définir deux missions principales : la première, la diffusion culturelle, qui vise à permettre au plus grand nombre l'accès à la culture générale, c'est-à-dire aux savoirs minimums requis pour être un homme cultivé ; dans cette optique l'homme du peuple est condamné à chercher à atteindre l'inatteignable culture élitiste. La diffusion culturelle désigne les objets artistiques à connaître pour posséder une bonne culture générale - c'est ce que le ministère de la Culture nomme « *culture de proximité* ». C'est l'idée de la démocratisation culturelle, incarnée par Malraux. La seconde mission, qui consiste à valoriser la culture collective des acteurs de l'éducation populaire, vise à reconnaître la culture populaire et ses pratiques, comme moyen d'émancipation, de citoyenneté. Efficace et très répandu dans les années 1930 à 1960, ce projet militant a perdu de son attractivité, sans pour autant disparaître.

Si les liens entre culture et éducation populaire sont constants et anciens, ils sont comme l'ensemble des politiques publiques liées à l'EAC, faits de ruptures. Par exemple, depuis les années 1980, pas moins de neuf dispositifs se sont succédés pour organiser les temps de l'enfance et de l'adolescence de manière systémique à l'école, autour de l'école et hors l'école. Jusqu'au dernier en date, la Refondation de 2013 qui comporte au sein de son appareil législatif une transformation de la semaine scolaire qui a permis de faire entrer la culture pour tous au sein des écoles en temps péri-scolaire et en appui sur les structures associatives d'éducation populaire (Francas, Ligue de l'enseignement, FOL, CEMEA, ...). Pour des raisons politiques, économiques, sociales, ce projet n'a pas eu le temps de se bonifier par l'expérience, il a été vidé de sa substance. À la rentrée 2018, seules 20% des communes françaises l'appliquaient encore.

« Cet épisode est celui du rendez-vous manqué entre Éducation nationale et éducation populaire. Ce projet ambitieux aurait sans doute pu traiter une partie des maux de notre école : compétition, ségrégation sociale, concentration sur les connaissances scolaires, ... en apportant une expertise, une démarche complémentaire renforçant l'échange, le regard critique et la confrontation,

développant les sensibilités esthétiques et culturelles, faisant émerger les capacités autres que seulement scolaires ou développant les compétences sociales¹⁴ ».

En 1998, une charte culture/éducation populaire est signée avec huit fédérations, reconnaissant leur rôle dans la diffusion du savoir et le développement des pratiques artistiques et culturelles. Depuis, des conventions pluriannuelles poursuivent ce lien indispensable pour la continuité des actions d'EAC. Ces fédérations se sont également coordonnées entre elles en générant en 1999, la COFAC (Coordination des Fédérations et Associations de Culture et de Communication). Ces acteurs s'inscrivent dans le projet sociétal de démocratie culturelle, tout en contribuant à la démocratisation culturelle. Il est aujourd'hui indéniable que les MJC, les Foyers Ruraux, les CEMEA, et autres membres de la COFAC, sont des acteurs de l'ambition de généralisation de l'éducation artistique et culturelle avec leurs outils et démarches propres en complémentarité de celles éprouvées dans le système éducatif.

Art et culture sont des marqueurs sociaux. De ce fait, leur transmission a longtemps été cantonnée à la sphère familiale. À l'École la mission d'instruction, à la famille celle de donner une « *bonne éducation* », celle qui permettra de rester entre-soi et de faire perdurer les avantages acquis, une place stable dans la société. Cependant, au cours de son histoire, l'École, certes toujours lieu d'étude, s'est vu assignée un objectif de formation du citoyen, transmettre l'idée d'un monde commun qui va fonder le lien social. Voilà pourquoi la place accordée aux arts a été progressive, et pas toujours inscrite dans le même intérêt. S'agit-il d'enseigner la théorie de l'art ? Sa pratique ? Son histoire ? Avec quels degrés d'approfondissement ? C'est dans la façon de répondre à ces questions que se distinguent l'école d'art à visée professionnalisante et le système éducatif où l'enseignement des arts est un moyen et non pas une fin en soi. C'est pourquoi l'enseignement général, destiné à tous, comporte par exemple, un « *enseignement de l'éducation musicale* » et non pas un « *enseignement de la musique* ». La présence de l'art à l'école s'est longtemps réduite à la pratique du dessin et du chant.

14 L'éducation populaire : une exigence du XXI^e siècle Avis et Rapport CESE Mai 2019, page 58

C/ Repères historiques pour une entrée progressive de l'art à l'école

1/ Des disciplines enseignées : dessin, chant

1.1 École obligatoire

Les lois fondamentales se sont échelonnées de 1882 à 1887. Elles désignent les lois qui ont posé les principes d'organisation de l'enseignement primaire : obligation scolaire pour tous les enfants, gratuité de l'enseignement, laïcité. Le cours de dessin est obligatoire pour tous, les nouveaux programmes d'enseignement qui accompagnent ces lois réalisent l'unité du dessin (linéaire géométrique et imitation de figures). Le dessin est envisagé comme une science d'observation, il va permettre au futur citoyen d'exercer ses capacités d'analyse et de raisonnement. Apprendre à dessiner, c'est apprendre à bien voir c'est-à-dire observer, comparer, juger. C'est la copie qui est essentiellement proposée, par la copie de modèle en plâtre, par le dessin dicté ou le dessin de mémoire (le maître dessine au tableau puis efface et les élèves reproduisent). Le dessin dit « *d'invention* » apparaît également mais il est circonscrit à finir un dessin commencé par symétrie. Les classes s'équipent de modèles de l'art antique (21 modèles préconisés pour le primaire) et d'affiches références à reproduire. Au cours de la scolarité secondaire, les élèves poursuivent le dessin, discipline obligatoire, en continuant le dessin d'imitation. En parallèle et en alternance sont proposés des cours de dessin géométrique avec outils (règle, équerre, compas) pour reproduire des motifs décoratifs (frises, dallages, mosaïques).

L'éducation musicale est circonscrite à la pratique du chant collectif, fondamentalement voué à inculquer le sentiment de l'identité patriotique : la Marseillaise, le Chant du départ et d'autres chants martiaux sont au programme. Dans le second degré, l'enseignement du solfège est prévu pour les classes du « *petit lycée* » (de la 6^e à la 4^e actuelles), une heure pour les classes de garçons et deux heures pour celles des filles, du moins jusqu'en 1897 où il est limité à une heure pour tous. En 1902, cet enseignement gagne également la classe de 3^e.

1.2 Émancipation des disciplines artistiques

La méthode et les programmes officiels sont jugés trop rigides, la fondation, en 1907, de la *Société nationale de l'Art à l'École* va contribuer à faire évoluer les mentalités. Concernant le dessin, la

géométrie est mise en cause, « *elle entrave la liberté d'expression, rend servile, et néglige l'observation de la nature* ». La finalité donnée au dessin doit changer, il doit devenir l'auxiliaire de l'éducation artistique en cultivant la sensibilité. Des congrès pour parler éducation et dessin d'enfant sont organisés (Paris 1900 et 1906, Bernes 1904, Londres 1906) ; ils portent une volonté de transformation des enjeux éducatifs : adapter l'enseignement au développement de l'enfant, « *un dessinateur né* ». À cette époque, les idées circulent, les hommes et les objets aussi, profitant d'un vaste développement des réseaux ferrés et des transports maritimes. Les avant-gardes artistiques se sont fait connaître et présentent un art libéré de l'académisme, montrant la sensibilité de ses créateurs sous de multiples formes (impressionnisme, fauvisme, cubisme). Tout ceci va influencer les rédacteurs des nouveaux programmes publiés en 1909, qui vont proposer un enseignement du dessin basé sur une méthode intuitive ou naturelle reposant sur l'observation et l'imagination. Trois grands principes sont posés à cette date et ne seront pas remis en cause jusque dans les années 1960 : liberté, observation, éducation. Liberté d'expression du sentiment personnel, observation du réel (leçons de choses, objets à reproduire), éducation car le dessin est reconnu comme un instrument général de culture. Il encourage l'imagination, la mémoire, la sensibilité. Si au cours de ces années, le dessin est considéré comme « *un moyen naturel pour connaître et exprimer ce que l'enfant perçoit et imagine* », il n'en demeure pas moins que les méthodes données aux enseignants sont encore très normatives. Les dessins faits en classe d'après des modèles perdurent, mais la modélisation s'ouvre à de nouvelles images : estampes, cartes postales, photographies par exemple. La reproduction d'arrangements décoratifs, les dessins et croquis de mémoire sont toujours au programme. Cependant, il faut noter l'ouverture de l'école vers l'extérieur. Le dessin de la nature réelle est préconisé, de nouvelles techniques entrent au programme d'enseignement comme le modelage et la couleur (crayons de couleur, pastel et aquarelle ne sont plus défendus). En 1951, Célestin Freinet publie avec son épouse Elise la « *méthode naturelle de dessin* » ; ils contestent les programmes en vigueur qui, de leur point de vue, brident l'imagination. Il faut préciser que sous le régime de Vichy (qui n'est pas si loin des années 1950), le dessin est redevenu un enseignement doctrinaire, utile à l'adresse d'exécution avant l'expression du sentiment personnel. Ces va-et-vient entre contrainte et liberté ont sans doute contribué à ce que les enseignants restent sur les modèles anciens. L'institution scolaire sait bien que la publication de nouveaux programmes provoque un lent changement des pratiques qui demande une maturation et une appropriation progressive de la part des enseignants.

Concernant la musique, à partir de 1923, les instructions font souffler un vent radicalement nouveau. L'épreuve de chant devient obligatoire au Certificat d'études. À l'école, les chansons du folklore viennent supplanter les chants militaires. Par ailleurs, commence à apparaître dans les deux degrés (mais surtout au lycée) un enseignement nouveau, dénommé « *explication des chefs-d'œuvre de l'art* ». Il ne sera éligible au domaine musical qu'à mesure de l'extension, très variable selon les territoires, de la TSF et du phonographe. En 1938 (Jean Zay), tandis que la progression du matériel électrique commence à rendre possible un enseignement de l'histoire de la musique par l'écoute des œuvres, c'est le chant choral qui entre dans les programmes, conçu non seulement comme vecteur d'expérience sensible pour chaque élève, mais aussi comme outil de propagation de la musique vivante dans les territoires où elle demeure absente, en premier lieu le monde rural. Les programmes de 1945 ne mentionnent l'enseignement musical à l'école primaire que sous l'étiquette « *chant* ». La grande nouveauté y réside dans l'étayage de la pratique pédagogique des maîtres par la radiodiffusion scolaire, qui propose une heure et quart hebdomadaire d'émission destinée à guider le chant dans la classe. Dans le second degré, à côté du solfège toujours présent, l'histoire de la musique peut désormais s'appuyer sur la constitution de discothèques d'établissements. Par ailleurs, le chant choral fait l'objet d'un horaire spécifique, distinct du cours proprement dit, avec incitation à regrouper des élèves de plusieurs niveaux, et même... garçons et filles.

2/ Émergence d'une éducation artistique enrichie

2.1 - Une rupture idéologique

Au cours des années 1960, des facteurs annonciateurs de changement dans le domaine de l'art, de la culture et de l'institution scolaire sont repérables. Une profonde mutation dans l'enseignement du dessin et de la musique va s'opérer.

La réforme scolaire de 1959 porte l'obligation scolaire à 16 ans, les différents types d'enseignement sont maintenus mais regroupés. Ce qui a pour conséquence d'augmenter les effectifs dans toutes les classes et de réunir par exemple, jusqu'à 40 élèves en cours de dessin. La réforme est accompagnée en 1963 de nouveaux programmes pour cette discipline toujours intitulée « *dessin* »

même si on peut voir apparaître dans les instructions la mention « *dessin et arts plastiques* ». Elles comportent cinq parties : exercice d'observation, exercice de mémoire, recherche et dessin documentaire, acquisitions de connaissances, exercices d'imagination et de création. La surcharge des classes cantonne le plus souvent les élèves dans des exercices programmés au crayon, les codes plastiques (formes, couleurs, volumes,...) introduits dans les programmes ne sont pas exploités par manque d'espace, de matériel.

Dans le champ artistique et culturel, la réflexion sur les liaisons enseignement et milieu artistique est stimulée, notamment par la création d'un ministère d'État des Affaires culturelles en 1959 (André Malraux en est le ministre) et par des expositions s'ouvrant à l'art contemporain (Arman, Hockney). Les musées montrent l'art « *en train de se faire* » et non plus seulement les formes artistiques du passé. Le ministère des Affaires culturelles prend des mesures pour faire connaître l'art contemporain dans les structures scolaires. Les nouvelles expressions artistiques sont exposées dans les médias, ce qui contribue à éveiller l'intérêt de la population pour l'art. La contestation du système éducatif s'effectue dans le cadre de la remise en question de la société en général de mai 1968. Peu avant, lors d'un Congrès (Pour une école nouvelle), l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique réclame une revalorisation de l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université et la création d'une faculté des arts où seraient formés des enseignants spécialisés. Des retombées institutionnelles s'en suivent rapidement, en septembre 1968 sont créées l'option « *arts plastiques et architecture* » au bac littéraire (A7) et une UER d'arts plastiques à l'université Paris I. En 1972, le premier CAPES arts plastiques naît ce qui marque la disparition du cours de dessin au profit du cours d'arts plastiques. Le dessin n'est donc plus une discipline d'enseignement mais une pratique au service de l'éducation artistique parmi d'autres pratiques (la peinture, le volume, le collage, la photographie, ...). Ce courant de pensée a des répercussions sur le premier degré où apparaît le tiers temps pédagogique (1969) instituant les activités d'éveil parmi lesquelles figurent le dessin et la pratique artistique. Côté musique, on note une évolution semblable en parallèle. Le « *chant* » (appellation 1945) reste en usage dans les années 1960, toujours avec l'aide de la radio scolaire : continuité, donc. Dans les collèges normalisés par la réforme Haby, en revanche, les programmes de 1977 révolutionnent les enseignements artistiques qui, de « *dessin et musique* » deviennent « *arts plastiques et éducation musicale* ».

2.2 - L'effervescence

Dans les années 1970, les enseignants vont lancer des expérimentations autour de la créativité et des pédagogies de la « *non-directivité* » popularisées dans les écrits de Carl Rogers, psychothérapeute américain. Le collège unique créé par la réforme Haby supprime les filières, installe des classes hétérogènes, et un enseignement unifié appelé « *éducation artistique* » qui regroupe arts plastiques et éducation musicale. Pour cette dernière, les élèves sont conduits à « *sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin* ». Trois chapitres : culture vocale et chant (apprentissage de huit chants annuels, monodiques ou polyphoniques) ; culture auditive et pratique du langage (plus aucune mention de solfège ni de dictée musicale) ; culture musicale par l'audition d'œuvres. Les arts plastiques se structurent dans le second degré, la formation des enseignants aussi, et va progressivement transformer l'enseignement du domaine artistique dans le premier degré. Par exemple, on peut noter en 1971 la mise en place des conseillers pédagogiques en musique et arts plastiques dans le primaire et la mise à disposition d'enseignants dans les services éducatifs des musées. Il faudra néanmoins attendre 1984 pour qu'une épreuve obligatoire au concours d'entrée à l'École normale d'instituteurs soit instituée en arts plastiques et en musique. À l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) en 1981, se constitue le premier groupe de recherche en didactique des arts plastiques. Ses travaux vont d'abord se centrer sur le collège puis se diffuseront progressivement vers le primaire. L'ancienne question de la possibilité d'enseignement de l'art se pose à nouveau, sous l'éclairage nouveau de la didactique, obligeant à approfondir la réflexion sur les liens entre art/enseignement/éducation.

Quels sont les enjeux d'une discipline se référant à la création artistique dans le cadre d'une formation générale ? Quels peuvent être ses apports pour des élèves dont l'orientation ne sera qu'exceptionnellement artistique ? Cette réflexion permettra de définir des finalités et des contenus dans les futurs programmes d'enseignement qui entreront en vigueur en 1985 pour l'école élémentaire. On y note l'incitation à l'ouverture aux intervenants extérieurs artistes avec la création des PAE (projets d'action éducative).

3/ Art et culture réunis

3.1 - Changement de paradigme

À partir de 1985, l'école primaire entre véritablement dans une éducation artistique globale, faite d'un ensemble de domaines. Il est spécifié en ouverture des programmes qu' « *il s'agit de procurer aux enfants le plaisir du geste, de former le goût, de donner accès au patrimoine artistique et culturel, de développer les capacités d'expression et de création* ». À l'école primaire, l'accent est mis sur la musique et les arts plastiques sans pour autant interdire le théâtre, la danse ou l'architecture. Le dessin n'est plus qu'un des moyens d'accéder « *au plaisir du geste* ». En 1989, une nouvelle loi d'orientation pour l'éducation est promulguée par le ministre Lionel Jospin ; s'ensuivront des programmes en 1991 mettant en place les trois cycles d'enseignement à l'école primaire et la notion de compétences disciplinaires ou transversales (comme les méthodes de travail, la mémoire, le désir de savoir, ...). L'éducation artistique globale est toujours instituée, des compétences à acquérir en fin de cycle doivent jalonner l'enseignement pour chaque année scolaire de l'enfant. Rentrée scolaire de septembre 1995, nouveaux programmes dans la suite d'un changement de majorité au gouvernement, François Bayrou signe un arrêté regroupant programmes et instructions pour l'école maternelle et élémentaire. « *L'éducation artistique met en œuvre des démarches actives qui s'inscrivent dans une relation constante entre voir, entendre, faire, ressentir, échanger. Il s'agit d'amener les enfants à rencontrer les arts, à éprouver des émotions. Il s'agit de leur donner les moyens de pratiquer des activités artistiques. Par des contacts nombreux et variés avec des œuvres d'art de toutes époques et de toutes civilisations, l'enfant enrichit son imaginaire. En imaginant, en créant des objets sonores ou plastiques, des textes, des images ou des gestes, l'enfant apprend à dire ses sentiments. Il découvre ainsi qu'il peut manifester les idées ou les rêves qu'il désire exprimer ou échanger. Ce faisant, il prend plaisir à construire, à inventer, à laisser libre cours à son imagination et il apprend à aller le plus loin possible dans son expression* ». L'accent est mis sur la créativité, l'imaginaire, le langage oral qui accompagnent les activités artistiques, et l'exposition aux œuvres. L'éducation musicale à l'école primaire s'organise en fonction de trois actions de l'élève : imaginer, sentir, créer. Une nouvelle dynamique paraît s'enclencher, d'autant que le « *nouveau contrat pour l'école* » recommande un quart d'heure de chant pour commencer chaque journée. Au collège, les quatre chapitres sont désormais : le chant, l'écoute, les pratiques instrumentales (où sont expressément mentionnées, à côté de la flûte à bec

et des percussions entre lesquelles le professeur peut choisir, les technologies de l'informatique musicale), ainsi que la découverte des processus de création/improvisation. Un an auparavant avaient été créées les classes à projet artistique et culturel (classes PAC) qui devaient renforcer les liens entre culture, artiste et milieu scolaire.

En 2002, dans la lignée de l'élan de 1995, les programmes de l'école primaire font désormais une place remarquable aux enseignements artistiques, auxquels trois heures hebdomadaires doivent être consacrées au cycle III (108 heures annuelles, à répartir entre arts visuels et éducation musicale). Écoute, pratiques instrumentales, réalisations de projets musicaux et chant sont les quatre entrées. Un référentiel de compétences conclut le programme ; la première d'entre elles est énoncée ainsi : « *pouvoir interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises* ». 2002 voit la disparition de la dénomination « *arts plastiques* » pour lui préférer « *arts visuels* ». Les programmes sont alors accompagnés de documents d'application qui vont être fort appréciés dans les écoles, en cela qu'ils explicitent clairement les enjeux éducatifs en les illustrant d'activités possibles. Mais ils demeurent non obligatoires, le principe de liberté pédagogique étant toujours efficient. L'éducation artistique ne déroge pas à ce principe et reçoit elle aussi son document spécifique.

En 2008, changement de cap radical. À l'école primaire, les programmes antérieurs sont abrogés ; l'histoire des arts est introduite par un arrêté d'organisation, censé être mis en application trois jours après sa publication. Ce nouvel enseignement, de fait, réduit de moitié le temps des pratiques artistiques : au maximum 58 heures annuelles, tous arts confondus, au cycle III. « *La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts* » peut-on lire en préambule du domaine pratiques artistiques et histoire des arts.

L'histoire des arts est donc, dès la rentrée 2008, un domaine d'enseignement obligatoire à partir du cycle 3 (pour 20h annuelles) et conseillée comme un guide pour organiser les rencontres des élèves avec les œuvres en piochant de « *manière buissonnière* » pour les cycles 1 et 2 dans une liste de référence. « *L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces*

indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité ». Cet enseignement s'appuie sur trois piliers (six périodes historiques, six domaines artistiques et une liste de référence).

3.2 - Programmes actuels d'enseignement

Le programme de l'école maternelle appliqué est celui de 2015, il institue un domaine d'enseignement traitant de l'éducation artistique, désormais intitulé « *agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* », ce qui signifie que les connaissances visées seront toujours acquises à travers l'action et l'accompagnement langagier. Il précise l'activité cognitive à développer chez les élèves dans le domaine des arts.

En 2016, un seul document rassemble les programmes d'enseignement de toutes les disciplines de la scolarité obligatoire à l'école élémentaire et au collège. Le ministère de l'Éducation nationale crée un cycle 4 au collège appelé cycle d'approfondissement et modifie le cycle 3 dénommé cycle de consolidation et comprenant les classes de CM1, CM2 et 6e. Il préconise et rend obligatoire le travail en interdisciplinarité.

Les enseignements artistiques sont séparés en trois domaines : arts plastiques, éducation musicale et histoire des arts, on voit là l'influence du second degré (le Capes d'arts plastiques existe mais pas le Capes d'arts visuels ni le Capes d'histoire des arts...). Cet enseignement repose sur les trois piliers suivants : rencontres (avec les œuvres et les artistes), pratiques et connaissances. Pas de changement notable. Dans la partie pratique, il s'agit de « *développer le potentiel d'expression singulière et de jugement* » des élèves qui seront amenés à « *explorer des domaines variés* ».

Ce rapide panorama des programmes de l'école obligatoire nous montre bien comment s'est progressivement installé le concept d'éducation artistique et culturelle, en prenant appui sur l'évolution de la société dans ses dimensions artistique, culturelle, politique et économique. Le second degré, et plus particulièrement le collège, a été un laboratoire d'idées et d'expérimentations autour des arts plastiques avant que ne se structure cette nouvelle discipline pour pouvoir s'installer en amont à l'école primaire. Et c'est ainsi que de dessin et chant érigés en

disciplines scolaires, le système éducatif a évolué vers un enseignement artistique et culturel. Reste à se pencher sur ce qu'il en est aujourd'hui, à l'éclairage de la récente loi pour la Refondation de l'école de la République (juillet 2013) et des derniers programmes en application.

3.3 Création du PEAC (Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle)

« L'éducation artistique et culturelle est un puissant levier d'émancipation et d'intégration sociale. Les initiatives ont été multiples ces dix dernières années, mais sans cohérence d'ensemble et de façon souvent contradictoire entre les objectifs affichés en matière de réduction des inégalités d'accès à la culture et de pratiques artistiques et les réalisations en termes d'atteinte des publics d'élèves défavorisés.

Afin de réduire les inégalités et de favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, il est mis en place un parcours d'éducation artistique et culturelle personnalisé tout au long de la scolarité des élèves.

Ce parcours doit permettre d'acquérir des savoirs artistiques et culturels, de pratiquer les arts, de découvrir des œuvres, des artistes, des monuments et des lieux à caractère artistique et culturel. Ce parcours doit s'appuyer sur les apports conjugués de l'institution scolaire et de ses partenaires : collectivités locales, institutions culturelles, associations. Il doit être l'occasion de mettre en place des pratiques pédagogiques coconstruites innovantes et actives, envisageant aussi l'art comme vecteur de connaissances.

À cette fin, il faut mieux structurer ce partenariat et travailler à une complémentarité entre les interventions sur des temps éducatifs articulés entre eux : temps scolaire, périscolaire et extrascolaire¹⁵».

On peut constater à travers cet extrait de la loi pour la Refondation de l'École de la République (2013) que les disciplines artistiques sont désormais confondues dans une globalité éducative, qui doit toucher l'individu en formation tout au long de sa scolarité et de son temps social. Le législateur compte sur les arts et la culture pour apprendre au citoyen à faire société. La démocratisation de la culture passe par un accompagnement artistique et culturel basé sur les rencontres avec les œuvres, les connaissances à acquérir et la pratique.

15 LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

2^e partie

[Enjeux et développement de l'EAC]



Inscrite dans la Loi de Refondation de l'École de la République de 2013, l'Éducation artistique et culturelle est dorénavant devenu un élément structurant du parcours éducatif, alliant à la fois le temps scolaire et les activités de dimension culturelle développées en dehors de l'École. De nombreuses démarches sont déjà en cours et semblent illustrer la construction d'un nouveau rapport entre culture et éducation.

A/ Les enjeux

Par le biais d'une éducation artistique et culturelle, sont convoqués plusieurs systèmes de valeurs. Des valeurs civiques, des valeurs sociales, des valeurs esthétiques. L'enjeu principal de cette éducation à travers ces valeurs déployées est un enjeu de formation des citoyens. Des citoyens libres, éclairés qui comprennent le monde et y trouvent leur place dans leurs singularités et sont en capacité d'y faire société.

1/ Quelques nécessaires définitions en contexte

1.1 - Culture, éducation

Dans le cadre de la 70e session de l'Assemblée générale des Nations Unies (193 États membres), ont été adoptés les Objectifs de Développement Durable (ODD, 10 cibles pour 17 objectifs). Ces objectifs forment un programme de développement durable, universel et ambitieux, un programme « *du peuple, par le peuple et pour le peuple* », conçu avec la participation active de l'UNESCO, qui en est la structure chargée de développer éducation, science et culture, à l'horizon

2030. Car aujourd'hui, l'enjeu pour la durabilité de la planète Terre, c'est de réussir à former une citoyenneté mondiale.

ODD 4 : accès à une éducation de qualité

L'Éducation est un droit humain et une force pour le développement durable et la paix. Chaque objectif de l'Agenda 2030 a besoin de l'éducation pour doter tous les individus des connaissances, des compétences et des valeurs nécessaires pour leur permettre de vivre dans la dignité, de se construire une vie et de contribuer à leur société. La feuille de route pour atteindre l'objectif relatif à l'Éducation, adoptée en novembre 2015, fournit des orientations aux gouvernements et aux partenaires sur la façon de traduire les engagements en actes. Aujourd'hui, à l'échelle mondiale, plus de 262 millions d'enfants et de jeunes ne sont pas scolarisés. Six enfants sur dix n'acquièrent toujours pas, après plusieurs années d'études, les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. 750 millions d'adultes sont analphabètes, ce qui alimente la pauvreté et la marginalisation.

En France, le problème de l'Éducation n'est pas la scolarisation qui est rendue obligatoire de 3 à 16 ans mais bien les inégalités d'éducation, car ce n'est pas parce qu'un enfant est scolarisé qu'il en ressort éduqué de la même manière sur tout le territoire. Inégalités sociales, territoriales ont bien de la peine à être jugulées par le système éducatif. Notre pays ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous ses élèves. Depuis 2002, le poids de l'origine sociale sur les performances des élèves de 15 ans a augmenté de 33 %. L'enquête Pisa, publiée en décembre 2013, a évalué le niveau scolaire des élèves âgés de 15 ans dans les 34 pays de l'OCDE. Les résultats montrent que la France est le pays européen le plus affecté par le déterminisme social, qui ne se traduit pas seulement par une perte de chance pour certains élèves mais par une dégradation du niveau de tous les élèves, y compris les meilleurs.

«Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant »¹⁶.

16 Déclaration Universelle sur la diversité culturelle, UNESCO, 2001

La culture se définit tout à la fois comme un ensemble de savoirs et connaissances acquis, comme une somme de créations humaines esthétiques et artistiques, comme un système de normes édictant les règles de conduite sociales et de civilité, et enfin comme concept anthropologique, ce qui rassemble une communauté humaine et la distingue d'une autre. La culture est donc bien un produit de l'éducation. En cela, elle est un élément fondamental d'enrichissement personnel et d'épanouissement, une fois satisfaits les besoins vitaux de chaque individu, quelles que soient son origine et sa place dans le monde. Et c'est dans cette reconnaissance et acceptation de sa diversité qu'elle sert la citoyenneté mondiale.

« Les droits culturels sont partie intégrante des droits de l'homme, qui sont universels, indissociables et interdépendants. L'épanouissement d'une diversité créatrice exige la pleine réalisation des droits culturels, tels qu'ils sont définis à l'article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et aux articles 13 et 15 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Toute personne doit ainsi pouvoir s'exprimer, créer et diffuser ses œuvres dans la langue de son choix et en particulier dans sa langue maternelle ; toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle ; toute personne doit pouvoir participer à la vie culturelle de son choix et exercer ses propres pratiques culturelles, dans les limites qu'impose le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales »¹⁷.

Si le système éducatif est vecteur de transmission de la culture, il est garant des droits culturels de chacun ; il en fixe lui-même les contenus par les programmes d'enseignement. Mais il est aussi un des premiers lieux de culture que fréquente l'ensemble d'une classe d'âge, en cela il porte la responsabilité des moyens mis en œuvre pour faire éducation commune par un socle commun de connaissances, de compétences et de culture à donner à chaque citoyen en devenir.

17 Article 5 de la déclaration Universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, 2001

1.2 - Enseignements artistiques, Action culturelle, EAC, tous pour un ?

Trois dénominations cachent-elles un même concept ? Pas tout à fait, disons qu'elles sont complémentaires l'une de l'autre et qu'elles convergent toutes trois vers une approche culturelle de la démocratie.

Les enseignements artistiques désignent un apprentissage de techniques et savoirs à travers des codes précis. Codes picturaux, musicaux, chorégraphiques, théâtraux, ... ils transmettent en outre, des connaissances historiques et culturelles dans un champ artistique donné.

L'action culturelle comprend l'ensemble des actions qui permettent l'accessibilité aux divers champs de la culture. Elle se fonde sur l'accompagnement et la formation des citoyens à tout ce qui leur permet de se situer dans le monde auquel ils appartiennent ; en cela, elle s'étend au-delà des arts et du patrimoine.

L'éducation artistique et culturelle conjugue trois expériences qui se nourrissent mutuellement et sont indissociables : la fréquentation des œuvres et des artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances. La fréquentation des œuvres et des artistes, c'est une pratique culturelle qui doit pouvoir se développer dans la durée et avec régularité ; elle commence par être accompagnée, nourrie d'échanges, de médiation avant de pouvoir s'envisager en autonomie. La pratique d'un art peut se penser en amateur, elle permet de se confronter seul ou en groupe à un processus de création. En cela, elle ouvre à la créativité, l'imaginaire, la diversité, l'exercice de la sensibilité et de l'esprit critique. L'acquisition de connaissances donne des clés de compréhension ; elle permet de comprendre le sens, les enjeux, le contexte d'un événement culturel et artistique comme une exposition, un concert, un spectacle de cirque, de danse, de théâtre... Elle permet de faire des liens entre les diverses expressions humaines.

2/ Une ambition éducative au cœur du projet républicain

2.1 - Le cadre normatif

L'engagement de l'État en faveur de l'art et de la culture relève d'une conception et d'une exigence de la démocratie. Plusieurs textes constitutifs légitiment et posent les fondements de l'intervention de l'état en matière de culture, d'art et d'éducation.

On lit ainsi dans le préambule de la Constitution de 1946 : « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et à la culture* ».

Le Traité de Maastricht, ratifié par la France en 1992, revendique que « *la Communauté Européenne contribue à une éducation et une formation de qualité ainsi qu'à l'épanouissement des cultures des États membres* ».

Le Code de l'éducation, l'article L121-6, affirme que « *l'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'Éducation nationale et de la Culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés* ».

Cette notion est précisée par l'arrêté du 1^{er} juillet 2015 :

« **Article 1** - *Le parcours d'éducation artistique et culturelle vise à favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Il se fonde sur trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers : des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de la faculté de juger et de l'esprit critique. Le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle fixe notamment les grands objectifs de*

formation et repères de progression associés pour construire le parcours. Ce référentiel est annexé au présent arrêté.

*- **Article 2** - Pendant la scolarité obligatoire, les connaissances et compétences acquises par les élèves dans le cadre de ce parcours sont prises en compte pour la validation de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini à l'article D. 122-1 du Code de l'éducation.*

***Article 3** - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2015 ».*

Le décret relatif aux attributions du ministère de la Culture (2017) précise que ses missions sont de rendre accessible au plus grand nombre les œuvres capitales de l'humanité, d'assurer la plus grande audience à notre patrimoine culturel, de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit, de développer les pratiques artistiques. Il confirme que le ministère « *contribue, conjointement avec les autres ministres intéressés, à la définition et à la mise en œuvre de la politique d'éducation artistique et culturelle des enfants et des jeunes adultes tout au long de leurs cycles de formation* ».

2.2 - Former les citoyens

Éduquer le peuple, c'est « LA » question issue de la Révolution française. C'est par l'Éducation que seront atteintes justice sociale et égalité. La Révolution a diffusé un projet éducationniste qui vise le citoyen ; celui-ci doit comprendre le monde qui l'entoure pour y trouver sa place et y être acteur. Aujourd'hui acté, ce projet est toujours au cœur de l'obligation scolaire mais également de tous les temps de l'enfant car les politiques territoriales d'accueil s'y associent. Ajoutons la formation tout au long de la vie, héritière de l'idée de formation permanente, et l'on aura bien défini les contours d'un projet de formation au long cours des citoyens. En se préoccupant de culture pour tous, l'État affirme que les valeurs républicaines d'égalité, de fraternité, de liberté, peuvent se vivre dans cette démocratisation culturelle. Pour autant, la culture croise tant d'atouts -imagination, éducation, initiative, émotion, confiance en soi, connaissance- qu'elle peut vite être un marqueur social si les politiques publiques ne prennent pas garde à son accessibilité. La formation du citoyen est un enjeu primordial pour faire tenir la société ensemble.

2.3 - Un socle commun de culture partagée

« La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté »¹⁸.

La scolarité obligatoire, désormais de 3 à 16 ans, poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire.

Le socle commun n'est pas exclusif de la preuve de compétences, compétences et culture qui peuvent s'acquérir en dehors de l'École, mais il l'oblige à tenir sa promesse pour tous les élèves. C'est le fruit d'une lente évolution du système éducatif, c'est un progrès car jusque dans les années 1970, le collège était réservé aux meilleurs. Peu à peu le temps éducatif s'allonge, des objectifs ambitieux sont donnés par l'État, ce qui n'évite pas les débats publics récurrents, sur « la baisse du niveau » des jeunes Français. Il n'empêche, un socle commun est la base minimum de connaissances, de compétences et de culture à assurer à tout citoyen. Il doit permettre d'assurer les fondements nécessaires à la vie en société pour l'individu et le collectif.

18 Article L122-1-1 du Code de l'éducation, modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 13

3/ Vivre ensemble ?

3.1 - Cultures première et seconde

Quand on évoque la possibilité de vivre ensemble ou de faire société, il y a toujours la question de l'individu dans le collectif. Du point de vue culturel, il y a donc un individu qui naît avec sa culture première. C'est son héritage donné par sa famille et la société dans laquelle il vit, elle comprend le mode de vie, les croyances, les comportements transmis, les connaissances issues du milieu de vie. Et puis, cet individu va se confronter à autrui et s'approprier une culture seconde. Cette culture seconde n'exclut pas la première mais elle la reconfigure, elle porte un second regard sur le réel. Les lieux d'éducation hors de la sphère familiale sont tout à la fois la culture première d'un État qui a placé l'éducation des citoyens en exergue de sa constitution, et une ouverture à la culture seconde en proposant aux individus d'autres connaissances, d'autres démarches, d'autres manières de voir le monde. Il s'agit bien là d'un enjeu certain de l'EAC, être la courroie de transmission de cette culture seconde.

3.2 - Multiculturel ou interculturel ?

Longtemps, la République française s'est pensée (et peut-être voulue) monoculturelle, le récit légendaire et imagé des manuels d'histoire contant « *nos ancêtres les Gaulois* » en est un témoin. La colonisation, les mouvements migratoires et aujourd'hui la mondialisation des échanges humains et matériels sont passés par son territoire et ont fait battre de l'aile ce modèle. Il y a de moins en moins d'homogénéité culturelle.

Un des enjeux de l'EAC se situe ici, comment transmettre une culture, quelle culture, et dans quel modèle de société ? Une société multiculturelle à l'américaine ? Sans doute trop contraire à la tradition française, ce modèle garantit la diversité mais gère peu les interactions entre les diverses populations. Elles se juxtaposent mais vivent-elles réellement ensemble ? Ou sont-elles finalement encore ségréguées, les noirs américains aux côtés des latinos, aux côtés des caucasiens ?

Une alternative se situe dans l'interculturel, et c'est plutôt vers ce modèle que tend notre société et avec elle notre système éducatif, même si des résistances et tensions existent et ne sont pas négligeables. L'interculturel incarne une dynamique visant à transformer la différence culturelle en richesse. Elle implique l'empathie, l'ouverture, la relation, l'esprit critique et fraternel. L'ouverture prônée dans les programmes scolaires, dans la charte qui fonde l'EAC et dans les valeurs de l'éducation populaire, permet à des objets de culture de toutes époques, de toutes origines géographiques, de tous champs d'expression humaine de se définir en objets d'étude et de pratique artistique qui font accéder à la connaissance, au respect, à l'échange et aux va-et-vient entre culture première et culture seconde.

« Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle, notamment dans les champs des rencontres et des pratiques, donnent au partenariat (avec des artistes ou des artisans des métiers d'art, des structures d'enseignement, de création, de diffusion ou de conservation, des professionnels des arts et de la culture, des associations) une place importante, tout particulièrement (mais pas exclusivement) pour les domaines artistiques non couverts par les enseignements obligatoires. Le parcours d'EAC doit s'appuyer sur les apports conjugués de l'institution scolaire et de ses partenaires : collectivités locales, institutions culturelles, associations. Il doit être l'occasion de mettre en place des pratiques pédagogiques co-construites innovantes et actives¹⁹ ».

3.3 - Sortir de l'entre-soi culturel

Quoi qu'on en dise, la culture est encore un puissant marqueur social, marqueur de classe. Il y a ceux qui ont pris l'habitude dès le plus jeune âge de s'y frotter sans heurts, de se laisser questionner, émouvoir, ... et ceux pour qui s'y aventurer oblige à l'inconnu, et donc insécurise. Un des maux du monde culturel est de cultiver l'entre-soi. Une grande majorité des Français ne met jamais les pieds dans un musée, ne va jamais au théâtre, encore moins à l'opéra. Pourtant, l'État finance avec l'argent public des structures culturelles non fréquentées et non désirées par la majorité des concitoyens. Un des enjeux de l'EAC est bien de penser et permettre la sortie de cet entre-soi culturel, par un enrichissement progressif et continu, une expérience sensible renouvelée

19 Annexe à l'arrêté du 1^{er} juillet 2015.

qui parie sur l'autonomie et l'envie de culture du futur citoyen. Donc un enjeu de démocratisation culturelle.

L'école comme lieu de culture, c'est un lieu de résistances. Contre l'implicite du ça-va-de-soi. Contre l'inertie de l'ordre social. Contre la magie de la légitimité culturelle. Contre la routine institutionnelle. Et donc, contre une partie de soi-même.

Fabien Truong, in Territoires vivants de la République, page 114

3.4 - De nouvelles formes de socialisation

Pour sortir de l'entre-soi culturel, de nouvelles formes de socialisation sont à inventer ou déjà inventées et expérimentées. C'est ainsi un des buts **des tiers lieux** qui, nés dans les métropoles, se répandent sur tous les territoires, depuis une dizaine d'années. Ils peuvent prendre la forme d'espace de travail partagés (appelés aussi «coworking»), d'ateliers partagés, de Fablab (laboratoire de fabrication) et accueillir des services hybrides tels que des salles de réunions, des jardins partagés, des boutiques partagées, des cafés, des épiceries, des ressourceries, des espaces d'exposition et de médiation culturelle. Ils sont aussi des lieux d'éducation qui parfois contribuent par leur projet à la généralisation de l'EAC. Culture artistique et créativité, culture scientifique, nouvelles formes de travail traversent ces tiers-lieux, et par là font se croiser les individus. Les tiers-lieux participent à la cohésion sociale.

ZOOM sur BLIIDA, tiers-lieux à Metz



BLIIDA accueille depuis 2013 une centaine d'artistes, artisans, entrepreneurs, associations, institutions et médias (studios pour chaînes Youtube, journal local hebdomadaire). Son site de 30 000 m² comprend notamment des espaces de création, des salles d'événements et de réunions, des bureaux, un makerspace et un incubateur d'entreprises. BLIIDA est un lieu de sociabilité, tourné vers le futur, ouvert au public encore ponctuellement sur des événements, qui porte la marque de territoire Art & Tech.

En bilan de 2018, la structure a compté 146 travailleurs journaliers, 72 entreprises hébergées, 24 000 visiteurs annuels. Une fois par mois, une visite du site est organisée et accueille toute personne curieuse de comprendre BLIIDA : décideurs publics et privés, journalistes, étudiants, ...En 2019, BLIIDA se projette dans le futur et lance un nouveau programme de construction et d'aménagement de ses espaces.²⁰

BLIIDA manifeste depuis sa création le croisement d'activités que l'on a longtemps considérées comme incompatibles : art et technique, tradition et modernité, structures associatives et start-up, culture et business. La force de BLIIDA, c'est d'avoir su décloisonner des pratiques qui souvent s'ignoraient. C'est sa plasticité qui en fait réellement un écosystème, c'est-à-dire un système vivant.

William SCHUMANN, Président TCRM-BLIIDA

Pourquoi ce lieu entre-t-il dans la démarche d'EAC ?

BLIIDA a mis en place plusieurs dispositifs de formation, apprendre en son sein est un des objectifs de l'association gestionnaire du lieu. Apprendre, à tout âge, pour lutter contre la fracture numérique en proposant le dispositif *Super senior* aux plus de 60 ans : culture numérique, réseaux

²⁰ Fim de 26 minutes présentant BLIIDA 2020 : <https://www.youtube.com/watch?v=AoAtXznmP7Y>

sociaux, déclaration et paiements en lignes, traitement de l'image. Sessions d'été pour les enfants qui seront les étudiants de demain et les entrepreneurs d'après-demain : *La fabrique des Technonautes*, dispositif dédié aux arts visuels et au numérique en ateliers de pratique. Rendez-vous déconcentrés toute l'année dans les quartiers politiques de la ville, avec *le MIDO*, le makerspace collaboratif, permettant de faire découvrir création et innovation via les machines numériques ou traditionnelles. Les partenariats sont multiples, BLIIDA est de plus en plus sollicité par des porteurs de projets de diverses origines : des bailleurs sociaux aux professeurs de lycées professionnels. De plus, de nombreux artistes résident en location d'espaces dans la structure et y accueillent les groupes avec lesquels ils travaillent : des classes, des ateliers péri ou extra-scolaires. C'est l'occasion de rencontrer une scénographie en train de se fabriquer, un décor, un mapping, un mobilier, des objets artisanaux produits en petites séries.

Notre marque de fabrique, c'est la transdisciplinarité. On propose ici un modèle alternatif. Parfois, on est encore mis de côté car c'est difficile pour des administrations comme un Rectorat ou une DRAC de comprendre l'objet BLIIDA. Pourtant, on est sollicité par des profs à l'avant-garde des formes d'éducation, jeunes, agiles, qui veulent embarquer leurs élèves dans un projet avec nous. La multiplication des sollicitations nous oblige à chercher un conventionnement avec ces administrations, pour une forme de reconnaissance de notre travail.

Camille Pereira, chargée de projet, BLIIDA

La cohésion sociale est un enjeu des politiques publiques de l'État jusqu'aux collectivités territoriales. À l'échelle d'une ville, par exemple, faire vivre ensemble dans les différents quartiers des citoyens et faire en sorte que les populations se croisent, s'appriivoisent, vivent en harmonie est un défi d'aménagement des espaces. Là encore, la lutte contre l'entre-soi est cruciale car il met en péril l'idéal républicain, et la capacité à faire société. Il est de la responsabilité des élus de chercher des solutions, d'innover, pour concevoir des espaces qui seront partagés et non ghettoisés.

ZOOM sur un lieu multi-modal

L'Agora de Metz est née de la volonté de créer un endroit propice au dialogue et échanges entre les habitants. Les seniors, les jeunes, des habitants du quartier, des associations et acteurs sociaux, sont invités à participer activement en ce lieu. Un lieu qui a été pensé par ses architectes comme ouvert sur la ville, grâce aux façades vitrées et à son parvis, qui peut accueillir concerts et projections de plein air. Son implantation dans le quartier La Patrotte –Metz Nord, quartier en politique de la ville- s'inscrit dans une démarche pour rééquilibrer la ville, financé à 10% par le fonds européen de développement régional.

Pourquoi ce lieu entre-t-il dans la démarche d'EAC ?

Ce lieu regroupe en son sein une médiathèque, un centre social, une salle de diffusion de spectacles ciblés jeune public, une Folie Numérique -espace d'éducation et de culture numérique-, un café, et des jardins pédagogiques sur le toit-terrasse.

L'Agora se veut être « un lieu de reconnaissance et de valorisation de toutes les cultures, de tous les talents, qui mobilise l'ensemble des acteurs susceptibles de développer l'appétence des habitants pour l'offre culturelle du territoire. Elle favorise la capacité des habitants à s'inscrire dans l'espace social en facilitant l'accès de tous à l'ensemble de l'offre messine en matière de culture, de loisirs, de citoyenneté».

Pour le faire vivre et lui permettre d'atteindre les objectifs fixés par les élus de la Ville, il est nécessaire de faire travailler ensemble des personnes de métiers différents qui n'ont pas les mêmes cultures professionnelles. Un premier défi, relevé en créant des ateliers de réflexion commune entre les équipes des différentes entités, et en dédiant un poste à la coordination générale du projet.

Le second est de réussir à y faire entrer les habitants du quartier, qu'ils s'y sentent légitimes, au milieu des spectateurs captifs de catégories sociales aisées qui sont convaincues du bénéfice que retireront leurs enfants en allant au théâtre. Défi relevé jour après jour, en inventant les formes des actions sociales et culturelles qui associent les habitants, les écoles, les associations du quartier. Des actions de préfiguration avant l'implantation du projet ont été menées, notamment grâce à la présence d'artistes dans le quartier partis à la récolte de la parole des résidents.

« La culture est partout, diverse, il faut des ouvertures. On tient compte des centres d'intérêt des habitants mais on doit aussi bien réfléchir à comment on ouvre. Ça ne veut pas dire une programmation bas de gamme. Il faut habituer les enfants à venir au spectacle, que ça devienne aussi naturel que d'aller à la piscine. Ça passe par un 1^{er} billet offert par le centre social, mais ça n'est pas suffisant et ça doit s'inscrire dans la durée ».

Jean Michel Schildknecht, directeur de l'Agora

Il aura fallu sept ans de maturation par cette démarche de préfiguration et de réflexion en amont menée en inter-services municipaux, élus aux côtés des fonctionnaires territoriaux (une nouveauté aussi que de rompre le cloisonnement par dossier et par fonction !) pour voir sortir de terre l'Agora, inaugurée en octobre 2018. De nouvelles propositions sont ainsi sorties de ce bouillonnement d'idées, comme la Micro-Folie Numérique, ou l'éducation à l'environnement végétal par le biais d'un jardin expérimental.

La Micro-Folie, c'est un dispositif inspiré des Folies de la Villette, un concept original autour de 4 grands thèmes : un musée numérique, un espace scénique, un café, et un espace atelier Fab Lab. Le musée numérique réunira à terme plus de 500 chefs-d'œuvre d'institutions et musées nationaux, à découvrir sous forme numérique (tablettes, écrans géants, etc.) ; cette offre culturelle est accompagnée d'actions de médiation, notamment à destination des écoles et centres d'accueil d'enfants et adolescents. Par ailleurs, l'espace atelier (type Makerspace), équipé d'imprimantes 3D, de machines à coudre numériques, permet aux néophytes et aux curieux de s'initier à de nombreuses disciplines dans un esprit DIY (Do It Yourself).

L'EAC a besoin de lieux novateurs pour se déployer au cœur des préoccupations contemporaines, et ces nouveaux lieux de socialisations en sont essentiels.

4/ Éduquer à l'art, éduquer par l'art : l'un, l'autre ou les deux ?

4.1 - Une charte fondatrice des principes de l'EAC

Créé en novembre 2005 pour assurer la promotion des arts à l'école, le Haut Conseil est une instance collégiale, coprésidée par les ministres de la Culture et de l'Éducation nationale, et dont la mission principale est de proposer des orientations politiques en matière d'éducation artistique et culturelle. À sa création, le Haut Conseil était composé de 19 membres. Pour accompagner la mise en œuvre du « *parcours d'éducation artistique et culturelle* », le décret du 28 août 2013 en a renforcé ses missions et a porté à 24 le nombre de ses membres. En mai 2017, afin d'assurer une meilleure représentativité de la diversité des acteurs engagés dans l'éducation artistique et culturelle, un nouveau décret a élargi sa composition à 30 membres. L'un de ses travaux a été de rédiger puis de diffuser une charte pour l'EAC, en 10 articles synthétiques, les fondations sont posées. La charte affirme que l'éducation artistique et culturelle est à la fois :

- une éducation à l'art, qui vise l'acquisition d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée : cette culture repose sur la fréquentation des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine. Elle couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra-occidentales ; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international.

- et une éducation par l'art, qui permet une formation de la personne et du citoyen : cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées.

4.2 - Ces artistes qui éduquent...

Le rôle éducatif de l'art est reconnu mais pas d'art sans artistes. La porte des lieux d'éducation leur est donc ouverte. Charge à eux de s'engager dans la tâche éducative, en complémentarité des enseignants, éducateurs, animateurs. Qu'apporte un artiste qui soit différent d'un pédagogue ? Un artiste est-il de facto un pédagogue ? Pas si simple de mettre en œuvre cette complémentarité éducative... La pédagogie de l'artiste, c'est d'abord sa démarche de création qu'il va partager avec des enfants, des adolescents, des adultes dans un but de transmission.

Nous ne sommes pas des prestataires de service. L'éducation artistique et culturelle a du sens si les partenaires reconnaissent à l'artiste sa part de création dans l'action éducative. Toute forme de création a besoin de temps pour se développer. L'idéal est de s'inscrire dans une démarche de compagnonnage avec un enseignant pour lui donner les moyens de réfléchir avec l'artiste sur un temps long à ce qu'apporte l'art dans son enseignement.

Isabelle Busac, Compagnie de théâtre Roland Furieux.

C'est l'artiste qui va être le mieux à même de faire entrer dans une expérience esthétique partagée, dans l'éducation au sensible. Il peut incarner la démarche artistique comme une expérience humaine nécessaire à tout être humain. Il incite à l'écoute, la résonance, le silence, l'exploration des sens, l'émotion, ... toutes dimensions bien souvent laissées de côté dans le monde scolaire ou associatif. On attend d'eux, art et artiste, de (re)motiver les élèves, les apprenants, de leur permettre de s'approprier des savoirs en faisant appel à l'intelligence sensible, à l'émotion, l'épanouissement équilibré et harmonieux de la personne. Tout ce qui s'inclut dans ce qu'on nomme aujourd'hui les *soft skills*.

Compétences douces ou comportementales (*soft skills*) très recherchées dans le monde professionnel mais encore très peu développées en éducation collective : résolution de problèmes, confiance, intelligence émotionnelle, créativité, motivation, empathie, communication, audace, sens du collectif, curiosité, gestion du temps et du stress, ... Il s'agit bien de compétences difficilement quantifiables mais que tout bénéficiaire d'un projet d'éducation artistique et culturelle en partenariat avec un artiste reconnaît avoir identifié, travaillé et développé.

4.3 - Des enseignants, passeurs culturels ?

La culture est loin de se limiter à l'art mais elle l'englobe. Les formes culturelles sont hiérarchisées, ce sont les formes patrimoniales et classiques qui sont transmises à l'école à travers les programmes disciplinaires ; en cela, on peut dire que chaque professeur est un passeur culturel. Cependant, en considérant que la culture traverse les disciplines, les époques, les espaces, elle se vit et n'est pas livrée par un professeur ou un maître. En revanche, le rôle de l'enseignant est bien de penser l'appropriation culturelle, de donner sens et saveurs aux savoirs, de réfléchir aux modes de transmission et de médiation, et aux projets pédagogiques transdisciplinaires qui sont les plus appropriés à l'EAC. Pour ce faire, il faudrait que soit généralisée une formation culturelle et artistique en formation initiale des enseignants car chacun a son rapport singulier à l'art et à la culture, quitte parfois à la nier ou la mettre à distance par peur d'illégitimité. Se repose alors la question de culture dominante, culture populaire, de la place de chacune dans la transmission par l'éducation. Et il ne suffit pas d'inventer le Pass Éducation pour rendre accessible et gratuit les collections permanentes des musées pour que chaque enseignant, jeune ou moins jeune, se sente concerné sur son temps libre par cette forme d'appropriation culturelle nécessaire à l'exercice de son métier.

Je milite pour des parcours artistiques pour les maîtres, des parcours d'expérimentation individuelle, quel que soit leur âge. Cela doit faire partie de leur formation continue et initiale. Ils doivent être eux-mêmes les expérimentateurs de cette expérience d'éducation par l'art qui ne peut pas naître par la seule pensée de l'expérience.

Robin Rennucci, comédien, fondateur de l'ARIA, directeur des Tréteaux de France, in revue Nectart n°7

4.4 - Penser la complémentarité éducative

La loi de Refondation pour l'École de 2013 a réformé les rythmes scolaires. Cette réforme a ouvert l'offre d'activités périscolaires auxquelles les élèves peuvent avoir accès, dont une part s'inscrit dans le champ de la culture artistique. L'articulation entre l'enseignement dispensé sur le temps scolaire et les activités du temps périscolaire ont pu s'inscrire dans le cadre d'un projet éducatif, en particulier le projet éducatif territorial (PEDT) qui a permis aux acteurs concernés d'assurer une cohérence dans les activités proposées aux élèves et une continuité éducative, avant, pendant, et après la classe. Le changement de pouvoir politique en 2017 et la nomination d'un nouveau gouvernement a conduit à « assouplir » cette réforme, ce qui a eu comme effet de réduire à 20% des communes celles qui continuent d'appliquer leur PEDT version 2013. Il n'en demeure pas moins que reste souhaitable l'organisation de l'EAC en parcours afin de favoriser sa cohérence et une possible complémentarité entre les différents éducateurs autour de l'enfant.

Les principaux objectifs du parcours EAC sont les suivants :

- diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'École en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
- articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;
- donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part ; en cela, le parcours n'est pas une simple addition ni une juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disjointes, mais un enrichissement progressif et continu, par exemple dans le cadre de la liaison école/collège.

Ce parcours nécessite que soient énoncés des repères communs à l'ensemble des acteurs impliqués : les élus et agents des collectivités territoriales, les personnels des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, les artistes, les acteurs du monde associatif. Il s'agit de construire une acculturation commune au déploiement de l'EAC pour que soient partagés ses enjeux.

Ce n'est plus pour justifier une politique culturelle mais pour tenter de faire évoluer profondément le système éducatif lui-même que l'éducation artistique et culturelle est aujourd'hui invoquée.

C'est que l'école, convenons-en, inquiète et interroge tous ceux qui l'observent avec objectivité. Il est évident que le système scolaire français peine à s'adapter aux évolutions du monde, aux nouvelles technologies, aux diversités culturelles des populations, à l'influence croissante de la télévision sur les imaginaires, à la massification, à la paupérisation de certaines catégories sociales, au marché roi et aux luttes d'influences religieuses...

Dans ce contexte mouvementé, la place de l'art et de la culture, les pratiques artistiques individuelles et collectives, peuvent apparaître comme des éléments structurants permettant à nos enfants de vivre et de découvrir ensemble d'autres formes d'expression que celles auxquelles ils sont souvent réduits. La pédagogie de projet, l'ouverture sur le monde de la création contemporaine, la rencontre des artistes, les partenariats divers avec les institutions et des structures artistiques et culturelles... sont autant d'occasions offertes pour une réappropriation de l'école elle-même par les enfants et les enseignants.

Jean-Gabriel Carasso, *comédien, metteur en scène, ancien dirigeant de l'Anrat, auteur, réalisateur, militant de l'EAC.*

B/ Mise en œuvre de l'EAC, du macro au micro...

Tout d'abord, un programme présidentiel présenté par le candidat Emmanuel Macron, qui devient une feuille de route, un contrat d'objectifs pour le Premier ministre et son gouvernement, après son élection.

« Quels sont les trois objectifs que je veux poursuivre ? Le premier c'est une politique d'accès à la culture, le second c'est une politique de maintien d'un environnement de création culturelle français, et le troisième c'est cette politique européenne que je viens d'évoquer. L'environnement culturel français... Nous sommes un pays qui a réussi : du prix unique du livre au système qu'on a en matière de financement du cinéma ou du théâtre, nous avons créé les conditions pour qu'on puisse créer en France. Ce qui fait d'ailleurs aujourd'hui notre force. Je veux non seulement le maintenir mais améliorer ces dispositifs. [...]

Là où on a aujourd'hui plutôt failli c'est sur le sujet de l'accès à la culture. [...] Néanmoins quand on regarde le budget il est assez faible. Et pour moi, ce projet pour la culture que je porte, il est au cœur du projet politique que je porte plus largement. Mon projet politique c'est un projet d'émancipation. C'est un projet qui dit : dans notre société je ne veux pas, moi, que les gens qui ont bien réussi puissent réussir mieux, je veux que chacune et chacun puisse avoir les moyens, justement, de réussir, d'accéder, de sortir de sa condition, y compris sur le plan culturel. Et donc

mon projet culturel est un projet politique en ce que c'est un projet d'émancipation, de sortie de son assignation à résidence. [...]

Concrètement c'est trois choses : d'abord c'est de généraliser la culture à l'école. Aujourd'hui il y a une minorité d'élèves qui ont accès à la culture, c'est-à-dire à la création artistique, que ce soit la musique, le théâtre, etc. à l'école. Je souhaite que 100 % des enfants aient accès à l'éducation artistique par des appels à projets qui seront financés par les villes et l'État, et pour ce faire, remettre des associations, des groupes, les conservatoires, des clubs de théâtre, dans l'école. C'est un élément de justice parce que beaucoup d'enfants ne vont pas dans ces conservatoires ou ces clubs. Mais c'est un éveil formidable qui est fait. Ça doit partir du terrain, c'est ce que fait formidablement la philharmonie avec Démos, ce que fait Concert de poche. Il y a des initiatives comme ça que je veux généraliser par des appels à projet pour permettre cet accès »²¹.

1/ Le cadre normatif

Après avoir vécu durant un demi-siècle une politique aléatoire de « *stop and go* », l'EAC est aujourd'hui une priorité nationale dans le champ de la Culture, et en collaboration étroite avec celui de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. La perspective d'une généralisation est annoncée, c'est le fameux objectif 100% EAC fixé par le président de la République. Examinons dans quel cadre cette perspective est envisagée, cet objectif de 100 % devant être atteint par un déploiement progressif sur la durée du quinquennat.

1.1 - Le plan Art et Culture

En septembre 2018, Françoise Nyssen, alors ministre de la Culture, et Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, ont présenté un plan d'action commun afin de permettre à tous les enfants de bénéficier d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, de 3 à 18 ans. À partir de 18 ans, le jeune citoyen est présumé autonome culturellement, et la politique publique lui offre son Pass Culture, autre promesse présidentielle, visant à octroyer un budget de 500 euros annuel à dépenser en achats culturels sur une application numérique.

21 <https://www.franceculture.fr/emissions/linvite-des-matins/emmanuel-macron-mes-propositions-pour-la-culture>

Ce plan s'intitule « à l'école des arts et de la culture »²². Pour atteindre leur objectif, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale ont fixé trois priorités qui n'excluent pas les autres arts : le développement de la pratique musicale (surtout par la pratique du chant choral), de la lecture et du livre, ainsi que du théâtre (surtout par le prisme d'un enseignement d'éloquence). L'Éducation Artistique et Culturelle doit constituer, dans tous les territoires, un volet à part entière des projets académiques et des projets d'école et d'établissement. La volonté de travail interministériel est fortement marquée et rappelée tout au long du plan. DRAC, Rectorat et DSDEN sont fortement incités à mutualiser leurs actions et agir ensemble pour aider à concevoir les projets EAC et les mettre en œuvre en école et établissement.

Il est à nouveau affirmé que ce plan doit permettre à tous les enfants et à tous les jeunes de bénéficier d'un parcours cohérent de 3 à 18 ans. Tout comme l'avaient affirmé, en leur temps, Jack Lang et Catherine Tasca qui en 2001 avaient eux aussi lancé un plan pour l'art à l'école... Lancé puis (mal) retombé pour cause d'alternance des pouvoirs politiques à la tête de l'État.

Pour l'heure, le plan actuel prévoit que :

« chaque année, à l'école primaire, les élèves auront :

- consacré 10 % de leur temps scolaire aux enseignements et aux pratiques artistiques ;
- eu au moins deux temps forts culturels :
 - o fréquentation d'un établissement culturel (musée, cinéma, etc.)
 - o spectacle (théâtre, danse, concert, opéra, arts du cirque)- visite d'un monument patrimonial (château, église, lavoir, calvaire, patrimoine industriel, etc.) ;
- fait la rencontre d'un créateur ou d'un interprète ;
- emprunté toutes les semaines des ouvrages dans une bibliothèque scolaire ou d'une collectivité ;
- chanté dans la chorale de leur école.

Chaque année, dans les collèges, les élèves auront :

- suivi des enseignements artistiques de qualité enrichis par des partenariats culturels ;
- suivi un enseignement hebdomadaire d'éloquence qui permettra d'initier une nouvelle dynamique pour la généralisation des troupes de théâtre ;
- participé à au moins deux temps forts culturels : fréquentation d'un établissement culturel (musée, cinéma, etc.), spectacle (théâtre, danse, concert, opéra, arts du cirque), visite d'un

22 https://cache.media.education.gouv.fr/file/09_-Septembre/95/8/Ecole-des-arts-et-de-la-culture-dossier-septembre-2018_1000958.pdf

monument patrimonial (château, église, lavoir, calvaire, patrimoine industriel, etc.), fait la rencontre d'un créateur ou d'un interprète ;

- *bénéficié d'un atelier d'éducation aux médias et à l'information ;*
- *s'ils le souhaitent, chanté dans une chorale et assisté à la diffusion hebdomadaire d'un film de patrimoine.*

Chaque année, dans les lycées, les élèves pourront :

- *participer à un atelier de recherche et de création (musique, danse, théâtre, etc.) en partenariat avec les réseaux culturels ;*
- *assister à une projection hebdomadaire de films.*

Tous les mercredis, avec le Plan mercredi, les élèves de primaire peuvent bénéficier d'activités culturelles de qualité.

Chaque territoire volontaire peut être accompagné vers le 100 % EAC. Chaque semaine, il s'agit d'assurer, à tous les élèves, l'équivalent de 2 heures de pratique artistique en construisant un parcours d'éducation artistique sur les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, qui sera consigné dans un carnet à compter de la rentrée 2019 »²³.

Chaque semaine, les élèves bénéficient de 2 heures d'enseignements artistiques consacrées à l'éducation musicale et aux arts plastiques. C'est ce qui est inscrit dans les programmes du cycle 2 au cycle 4, le cycle 1 à l'école maternelle ne délaissant pas cet enseignement mais étant moins prescriptif sur sa quotité horaire. Pour réaliser les nouveaux objectifs qualitatifs et quantitatifs, le plan indique qu'il est indispensable que ces enseignements puissent être enrichis par les ressources proposées par les artistes et les acteurs culturels des différents territoires. Au collège, l'enseignement disciplinaire oblige ces deux heures à être effectives, puisque des professeurs certifiés y sont dévolus, mais à l'école primaire, la polyvalence des professeurs des écoles n'assure pas que ces deux heures soient réelles. Si le professeur de primaire n'est pas accoutumé à l'enseignement transdisciplinaire et à la pédagogie de projet, il est parfois difficile pour lui d'oser l'EAC ; cet état de fait est signifié dans les successifs rapports d'Inspection générale sur le sujet.

23 <https://www.education.gouv.fr/cid134086/a-l-ecole-des-arts-et-de-la-culture.html&xtmc=planartetculture&xtnp=1&xtcr=2>

Ce plan prescrit fixe le cap par la décision politique. Il s'appuie beaucoup sur les dispositifs nationaux existant depuis longtemps, préconisant une amplitude plus large de leur déploiement. Dispositifs pour l'éducation à l'image, au patrimoine, à la musique, aux arts plastiques. Il s'appuie également sur des associations partenaires de l'école pour qui il prévoit de renforcer leur présence, comme par exemple « Lire et Faire Lire » qui fait entrer la lecture à voix haute par de jeunes retraités vers les enfants. Enfin, de grandes manifestations inscrites au plan, parfois très coûteuses, mais toujours emblématiques et symboliques, marquent l'année scolaire du sceau des arts et de la culture : la distribution d'un livre des fables de La Fontaine illustrée par un artiste renommé aux 800 000 élèves de CM2, la rentrée en Musique.

Le plan n'oublie pas de spécifier un renouveau des ressources pédagogiques mises à disposition des équipes. Ainsi que de prescrire une augmentation du nombre de classes à horaires aménagés, classes qui accueillent des élèves du CE1 à la Terminale pour y suivre un enseignement artistique renforcé : musique, danse, théâtre. D'autre part, dans le cadre de la réforme du Bac 2021, l'enseignement d'art n'est plus une filière spécifique mais un enseignement de spécialité ouvert plus largement. En classes de première et de terminale, les élèves pourront associer cet enseignement de spécialité arts de 4 heures en première et de 6 heures en terminale à d'autres enseignements. Ils pourront choisir un enseignement optionnel (3 heures hebdomadaires) dans sept domaines : arts plastiques, cinéma-audiovisuel, histoire des arts, musique, théâtre, danse, arts du cirque. Il existe toujours, par ailleurs, deux baccalauréats technologiques spécialisés : sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A) et techniques de la musique et de la danse (TMD).

Suite à l'assouplissement de la réforme des rythmes scolaires, un Plan Mercredi a été institué pour continuer à encadrer les enfants sur les temps extra-scolaires avec une aide de L'État aux collectivités. Les ministères prévoient donc de faire se rencontrer leurs différents plans. « Grâce à une charte qualité et au doublement du soutien des pouvoirs publics, le Plan mercredi permet d'offrir un accueil de qualité aux enfants. La nature, le sport et la culture sont au cœur des activités proposées. Les ministères de la Culture, de l'Éducation nationale et des Sports sont en soutien des collectivités pour leur permettre d'offrir des activités de grande qualité ».

Enfin, le plan « à l'école des arts et de la culture » acte le lancement de villes laboratoires, dans le cadre de l'objectif 100% EAC.

Ainsi « dix villes sont accompagnées pour devenir des laboratoires 100 % EAC, à la suite de Cannes : Château-Arnoux-Saint-Auban, Carros, Château-Thierry, Bessancourt, La Courneuve, Guingamp, Quimper, Saint-Brieuc et Metz.

L'objectif est que ces villes s'engagent à ce que 100 % des enfants bénéficient d'ici 2020 d'un projet EAC structurant chaque année, avec un équivalent de 2 heures de pratique artistique dans les écoles et en lien avec les acteurs culturels, et la fréquentation d'œuvres.

Pour cela :

- le ministère de la Culture apporte un soutien dans l'identification et, le cas échéant, la dynamisation des projets culturels ;
- l'Éducation nationale mobilise les écoles du territoire ;
- les collectivités identifient tous les partenaires possibles également en dehors du temps scolaire et s'engagent financièrement pour la mise en œuvre de ces actions. La plateforme EAC se développera dans un premier temps dans ces collectivités et autour.

Un label pourra être remis par les deux ministères avec le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) lorsque la ville sera parvenue à 100 % et se sera dotée d'une organisation permettant de le maintenir. Le HCEAC est doté, dès la rentrée 2018, de deux collèges supplémentaires : un collège représentant de jeunes et un collège représentant de ces villes 100 % EAC. Dans ces territoires expérimentaux, comme le carnet de santé suit l'enfant de sa naissance à sa majorité, le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale vont développer un carnet de l'EAC, dans l'objectif de le généraliser à la rentrée 2019 ».

La rédaction du plan se termine par les prescriptions pour l'accompagnement des personnels qui vont devoir le mettre en œuvre : mise en relation des acteurs EAC, conventions, formation initiale et continue des professeurs, formation des acteurs culturels à l'EAC. L'évaluation de l'efficacité de ce plan est prévue par les services DEPP et DEPS des deux ministères, une première parce que les données quantitatives concernant les actions EAC sont très peu nombreuses ; quant aux données qualitatives, on en trouve encore moins...

1.2 - Les dispositifs nationaux

Quatre parcours éducatifs sont inscrits dans la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Un parcours éducatif désigne un ensemble structuré, progressif et continu d'enseignements, non limité à une discipline, et de

pratiques éducatives, scolaires et extrascolaires, autour d'un thème. L'élève construit des compétences et acquiert des connaissances en fonction des expériences, des rencontres et des projets auxquels il participe :

- parcours Éducatif de Santé
- parcours Avenir
- parcours Citoyen
- parcours d'Éducation Artistique et Culturelle

De nombreux dispositifs nationaux sont proposés pour conduire les parcours éducatifs en partenariat avec associations ou institutions spécialisées, toutes bénéficiant d'un agrément du ministère de l'Éducation nationale. C'est le cas aussi et bien sûr pour le PEAC qui nous intéresse ici. Il nous semble judicieux de tenter un recensement pour montrer à quel point ces dispositifs sont nombreux et peuvent parfois représenter le défaut de la « *consommation pédagogique* », plus que la co-création partenariale d'un projet éducatif. Ils se multiplient et sont offerts aux classes qui doivent candidater, espérer être retenues, et vivre l'expérience. Un possible travers du « *dispositif* » est qu'il ne soit pas perçu par les élèves comme faisant partie intégrante de leur apprentissage. Car peu d'éléments sont connus sur ce que font les enseignants de ces dispositifs et surtout ce qu'en retirent les élèves du point de vue de l'acquisition de compétences ou de retour sur expérience culturelle. La plupart de ces dispositifs sont pilotés nationalement et ont une déclinaison en régions. Mais, il faut y ajouter toutes les initiatives propres à chaque région, département, voire ville ou communautés de communes, ...

En voici donc une recension, non exhaustive... sous la forme d'un « *inventaire à la Prévert* » (c'est-à-dire d'une liste de sujets a priori hétéroclites)

- École et Cinéma
- Élèves au concert
- Grand Prix des Jeunes Dessinateurs
- L'École en chœur
- La classe, l'œuvre
- La fabrique à chansons
- La fabrique à Opéras
- Le hall de la chanson

- Tous musiciens d'orchestres
- Mix'Art à l'école
- Réseau Diagonal, éducation à l'image photographique
- Labo des histoires
- 1,2,3 patrimoine !
- 48h BD
- Journées du 1% artistique
- Les petits débrouillards
- Collégiens, lycéens, apprentis au cinéma
- Semaine du Son
- Dis-moi dix mots
- Des clics et des classes
- Zone d'Expression Prioritaire
- Semaine de la presse
- Les concerts de poche
- Prix de l'audace artistique et culturelle
- Transvers'Arts
- Prix Jean Renoir des lycéens
- Les petits champions de la lecture
- Orchestre à l'école
- Jeunesse Musicale de France
- Lire et faire lire
- À l'école de la BD
- Petit K@you
- Lycéens en Avignon
- César des lycéens
- La fabrique du regard (le Bal)
- Journées Européennes du Patrimoine
- Bruit de lire
- Patrimoine et Territoires
- L'arbre des connaissances
- La main à la pâte
- Planète sciences
- Les petits citoyens
- Les passeurs d'onde
- Créations en cours, ateliers Médicis
- École et Nature
- Collidram, prix de littérature dramatique des collégiens
- Prix des incorruptibles
- Concours de récitation de la BNF

- Slam à l'école
- C Génial, concours de culture scientifique et technique
- Bulles de mémoire
- Les petits artistes de la mémoire
- Prix Hors Concours des lycéens pour la littérature contemporaine
- Poésie en liberté
- Musées (em)portables
- L'ami littéraire, rencontre d'écrivains en classe
- Concours Patrimoine en vues
- Prix du livre Sciences pour tous
- La grande lessive ...

1.3 - Le Contrat (ou Convention) Territorial(e) pour l'EAC (CTEAC)

Dans le cadre de la priorité gouvernementale donnée à l'éducation artistique et culturelle pour sa généralisation à l'ensemble des jeunes, le plan national "100 % EAC", l'État représenté par les DRAC et les Rectorats en région, développe des partenariats avec les collectivités territoriales. Les zones de revitalisation rurale et les quartiers « *politique de la ville* » sont les territoires les plus représentatifs de ce mode d'intervention, mais cela peut s'étendre en fonction des projets portés par les politiques locales.

La collectivité du territoire d'accueil du projet est nécessairement partenaire et partie prenante de l'action. Les projets doivent structurer une action forte et co-construite par les acteurs éducatifs, associatifs, institutionnels et culturels sur le territoire, pour un accès élargi des jeunes à un parcours EAC. Convention (ou contrat) territoriale d'éducation artistique et culturelle, contrat territoire lecture, convention d'expérimentation de développement culturel, ... sont autant de liens forts qui engagent les parties prenantes.

Ces dernières années, grâce à l'augmentation des moyens dédiés à l'EAC, les directions régionales des affaires culturelles (DRAC) ont signé plus de 390 conventions avec les collectivités locales pour agir partout en France, au plus près des besoins formulés par les acteurs des territoires. « *En*

adéquation avec les grandes orientations nationales, vous poursuivrez cette dynamique de conventionnement pluriannuel avec les collectivités territoriales, en associant les différentes administrations déconcentrées de l'État et en particulier les DRAC, les rectorats et les directions régionales de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale (DRJSCS), les directions régionales de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF), ainsi que les acteurs institutionnels et associatifs du territoire concerné (artistes, structures culturelles et socioculturelles, acteurs de la jeunesse, acteurs de la solidarité, etc.). Ce conventionnement devra être mis en œuvre en cohérence avec les projets de territoire et en particulier les projets éducatifs territoriaux (PEDT) et les contrats de ville qui devront aborder la question de l'éducation artistique et culturelle, ainsi qu'avec les contrats de ruralité²⁴».

2. Les acteurs de l'EAC

C'est parce qu'il y a autour de l'EAC des enjeux politiques, sociétaux, culturels, et éducatifs que ses acteurs représentent une diversité d'intérêts, de compétences et de cultures professionnelles. Il y a bien là, autour des acteurs de l'EAC, toute la complexité systémique révélée. La raison en est également ancrée dans le fait qu'il s'agit bien d'éduquer et non exclusivement d'enseigner. La démarche d'éducation est bien plus large et plus mouvante. Si l'enseignement se centre sur la transmission des savoirs, l'éducation y ajoute la dimension construction de la personnalité. Les acteurs éducatifs représentent un champ professionnel plus ouvert que le seul corps enseignant, et toute la difficulté repose sur la mise en œuvre d'un travail partenarial, en complémentarité. Difficulté qui peut aussi être une richesse, car des approches différentes qui convergent vers les mêmes finalités ne peuvent que donner davantage de consistance au projet éducatif.

*Aucune politique de l'éducation artistique et culturelle ne saurait être cohérente et efficace sans une priorité absolue accordée dans les années qui viennent, à la formation initiale et continue. Il ne s'agit pas d'inventer de nouveaux **dispositifs**, ce que savent si bien faire nos administrations, mais de s'assurer des **dispositions** des partenaires à faire vivre ces aventures.*

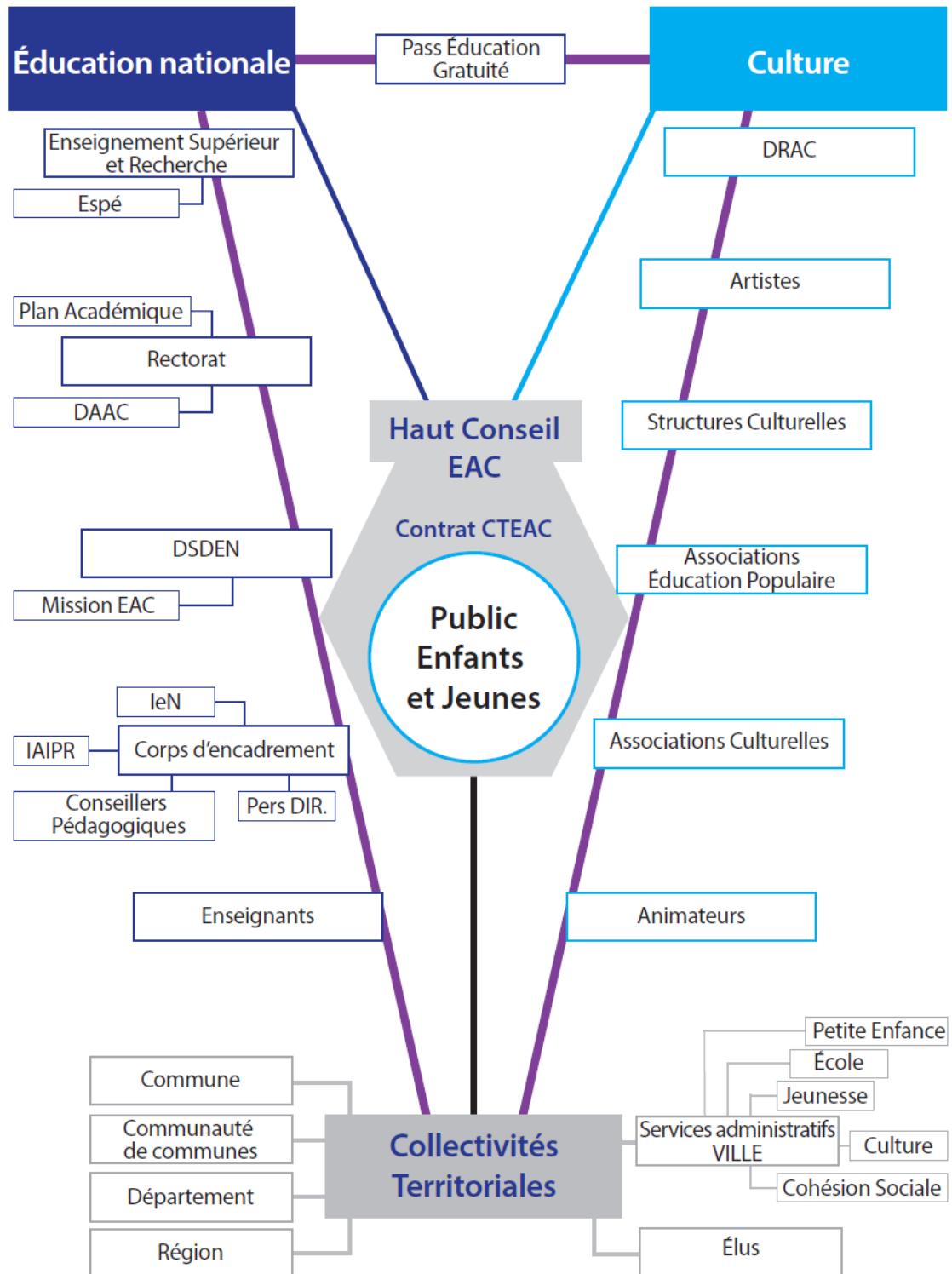
Jean Gabriel Carasso, comédien, metteur en scène, ancien dirigeant de l'Anrat, auteur, réalisateur, militant de l'EAC

24 Circulaire interministérielle du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'EAC dans tous les temps de la vie des enfants et des adolescents

Faire travailler ensemble les acteurs de l'EAC entraîne directement à se confronter à la qualité des actions menées, et donc à la portée du travail accompli. Ici, c'est la question fondamentale de la formation et de la mise en réseau des acteurs qui est posée. Le renouvellement des générations d'acteurs, notamment parmi les enseignants, éducateurs et animateurs associatifs, oblige à penser la qualification des jeunes générations moins issues du moule « *éducation populaire* » que leurs aînés qui y trouvaient un « *déjà là* » de conviction, motivation et méthodes de travail en coopération et en projet.

Il est aussi question de responsabilités, et par là de répartition des rôles et des modes de coopération entre les différents partenaires concernés. Notamment entre l'État et les collectivités territoriales, et notamment en matière d'engagement financier et d'engagement humain. Décision, financement, évaluation : sur ces trois dimensions, État et collectivité territoriale peuvent être en dissension ou en concurrence. Ce qui n'est pas heureux et constitue davantage de freins que de leviers à l'action.

Les acteurs de l'Éducation Artistique et Culturelle (EAC)



3/ Exemples de CTEAC et leur mise en pratique

Cette étude vise à rendre un regard actuel sur la politique EAC, sa mise en œuvre et sa portée auprès des enfants et jeunes et de leurs parents. L'objectif énoncé du Président Emmanuel Macron (100% des enfants accèdent à l'éducation artistique et culturelle) sera déployé sur son quinquennat. Pour commencer, 10 (+1) villes volontaires ont été labellisées « *Villes Laboratoires 100%EAC* ». Un laboratoire, ça travaille sur du vivant. Nous avons donc décidé de partir à la rencontre des femmes et des hommes qui font vivre ce label. Pour ce faire, nous avons sollicité une ville parmi les onze labellisées : Metz, ville lorraine de 118 000 habitants de la région Grand Est, aux portes du Luxembourg et de l'Allemagne, dite communauté SarLorLux. Nous nous sommes entretenus avec de nombreux acteurs à toutes les échelles d'action et de décision. Du maire et de ses adjoints à la culture en passant par des fonctionnaires d'État de la culture et de l'Éducation nationale, des fonctionnaires territoriaux des services municipaux, des artistes, des personnels des structures culturelles, des directeurs de MJC, ... Nous avons participé aux premières assises nationales de l'EAC organisées par la ville de Metz le 3 juillet 2019 et avant, au colloque national de l'académie de l'Opéra de Paris des 29 et 30 janvier 2019 sur le même thème. Ceci pour nous permettre de mettre de l'expérience humaine sur le cadre normatif et d'analyser des manières de s'emparer d'un objectif fixé nationalement. C'est donc par ce prisme, que nous proposons ici un focus dont nous tenterons ensuite de tirer des invariants et des propositions de leviers de progrès pour apporter notre pierre à la construction de cet édifice : 100% EAC.

3.1 - Focus sur la ville de Metz

Le projet politique de la ville de Metz est constitutif de la culture d'une part et singulièrement de la culture liée à l'Éducation (...) Reconstruire une ville, c'est lui redonner de la fierté, lui redonner une identité et une existence culturelle.
Dominique Gros, maire de Metz, juillet 2019, entretien pour [R], numéro 4

3.1.1 - Politique culturelle de la ville et équipements

Metz a subi de grandes mutations économiques et territoriales, bousculée par la désindustrialisation. Ville centre d'un bassin de vie de 500 000 habitants, elle s'est engagée depuis dix ans à faire de la culture un levier de son développement, engageant un investissement constant. 160 millions investis et 300 millions en budget de fonctionnement sur ces dix dernières années. L'argent, nerf de la guerre, c'est connu mais cela ne fait pas tout ! Que faut-il y ajouter ? Une réflexion sur l'occupation des espaces, l'aménagement culturel : entretenir le patrimoine, construire de nouveaux équipements, penser la diversité des offres de culture. Un soutien à la création et à la diffusion : artistes, associations, industries culturelles. Un engagement clair à la conquête des publics, tous les publics, qui passe par la généralisation de l'Éducation Artistique et Culturelle, le recrutement de personnels de coordination, d'impulsion et d'ingénierie de projets, la création d'événements.

Orientations stratégiques de la ville²⁵

- Structurer une offre culturelle et artistique durable sur tout le territoire
- Renforcer et soutenir la création et la diffusion dans tous les domaines artistiques
- Soutenir et accompagner les institutions culturelles, les festivals, associations, compagnies et artistes du territoire
- Valoriser et animer nos patrimoines bâtis, figurés et écrits dans une ambition d'ouverture au plus grand nombre et de transmission aux générations futures
- Restaurer et entretenir le patrimoine protégé au titre des monuments historiques
- Assurer une offre de lecture publique de proximité et qualitative
- Agir pour la démocratisation et l'EAC, développer un enseignement et une formation culturelle pour tous dans le cadre de l'expérimentation nationale 100% EAC
- Développer le rayonnement et l'attractivité de la ville de Metz par la culture, les artistes, nos institutions, notre patrimoine et nos réseaux transfrontaliers.

25 Document ville de Metz, dossier de candidature Unesco

À l'image des villes européennes de la culture, la création du label « *ville française de la culture* » est envisagé par le ministère Metz y sera candidate. Tout comme elle l'est pour le réseau des villes créatives de l'UNESCO, avec une créativité centrée sur la musique. Intégration, cohésion sociale, transversalité, développement durable, innovation et créativité sont les maîtres-mots de ce réseau mondial que Metz compte bien pouvoir rejoindre, marquant ainsi un pas de plus vers une ambition nationale et internationale.

Les sociologues évoquent la « *municipalisation de la culture* » pour désigner des politiques de croissance dans ce secteur, par des élus convaincus que l'impératif culturel va booster l'économie tout en améliorant la cohésion sociale. Car s'il existe une demande sociale forte pour la consommation culturelle, elle émane souvent des classes dite issues de la culture dominante. Et donc, tout l'enjeu politique est de varier l'offre culturelle et de mixer les catégories sociales qui s'en emparent afin de promouvoir la possibilité de vivre ensemble sur un même territoire. L'impact social est ainsi un premier enjeu d'une politique culturelle affirmée, tant dans les quartiers que dans le cœur de ville. Metz possède six quartiers en politique de la ville, des projets culturels y sont ancrés.

Nous avons aidé l'AFEV à implanter des colocations solidaires d'étudiants dans les quartiers. Nous soutenons leur action, cela permet de faire du lien avec les familles, d'accompagner les enfants à la médiathèque, au concert à l'Arsenal avec des billets donnés par la Ville. Ces actions viennent compléter celles directement menées par la ville comme les « lectures en bas de la tour » de nos bibliothécaires.

Violette Konne, cheffe de service Animation, Jeunesse, Éducation populaire

Le secteur culturel représente une part importante du dynamisme économique du territoire de Metz-Métropole. Le budget global de fonctionnement annuel de la culture est estimé à 117 000k€ (public : 63 000k€, privé : 54 000k€). Si on prend en compte les 5 dernières années, la ville de Metz a engagé un total de 56 600 000 € de dépenses culturelles (hors Ressources Humaines) et a

perçu un total de 1 612 000 € de recettes. 43 100 k€ de dépenses ont été destinées au secteur musical.

Il faut ajouter à cela les contributions de Metz-Métropole à hauteur de 116 000 k€ dont 52 000k€ pour le secteur musical (Opéra-Théâtre et Conservatoire à rayonnement Régional), de l'État et de la Région Grand Est (Orchestre national, Centre Pompidou et FRAC) pour 43 600 k€ et du Département de la Moselle (Moselle arts vivants) à hauteur de 6 800 k€. Le total des dépenses culturelles publiques sur Metz entre 2015 et 2019 peut donc être estimé à 224 millions d'euros dont 113 millions (50,5%) dédiés au domaine musical.

L'ensemble des postes du secteur culturel représente 1620 emplois (1120 publics, 500 privés) et a connu depuis 2008 une augmentation globale de 46%. Les arts du spectacle représentent environ 24% des postes, à quoi s'ajoutent 22% liés aux professions techniques du spectacle vivant²⁶.

Le monde politique impulse une direction, un projet. Il prévoit les moyens financiers et humains. Mais tout ceci reste vain si des professionnels du champ culturel ne sont pas à même de mener à bien les missions prédéfinies ; et là, c'est tout un système, un réseau de personnes engagées qu'il faut réussir à constituer, à mettre en action. Ce réseau se forme avec des personnels fonctionnaires territoriaux et fonctionnaires d'État car toute politique nécessite un encadrement, une administration. Ce qui est extrêmement difficile à réaliser mais néanmoins indispensable, c'est la coordination de tous les foisonnements d'initiatives. C'est difficile parce que cela implique de faire travailler ensemble des personnes de champs professionnels différents pour converger vers un même but, celui de la démocratisation de la culture : artistes, éducateurs, animateurs, médiateurs, enseignants, cadres, ... Pour la municipalité, c'est aussi réussir à faire travailler ensemble des services municipaux traditionnellement cloisonnés : jeunesse, action culturelle, action sociale, ... Faire de l'intelligence collective le moteur de cette volonté politique, nourrie aux idées de tous, élus comme professionnels.

La ville offre des équipements de haut niveau, avec une locomotive de grande renommée : le Centre Pompidou-Metz (2010), et une multitude de wagons tous différents en couleurs et

26 Données de la Ville de Metz, document de candidature Unesco

contenus. Des structures et événements historiques comme un opéra-théâtre, un Conservatoire de Musique, des médiathèques, le musée de la Cour d'or, la cathédrale et ses vitraux de Marc Chagall, les fêtes de la mirabelle ou de Saint Nicolas... Des structures et événements récents nés de l'évolution des besoins et des ressources de la société actuelle : un tiers lieu BLIIDA (arts et numérique), une salle des musiques actuelles (BAM), un festival des arts urbains numériques (Constellations), ... Tout ceci s'anime de la présence reconnue de nombreuses compagnies de diverses pratiques artistiques : théâtre, danse, arts de rue, plasticiens, musiciens, ... mais aussi la présence d'industries culturelles comme des complexes de cinéma ou grande salle de concert. C'est bien un maillage de terrain qu'il est nécessaire de construire progressivement en dosant savamment petites, moyennes, grandes structures plus ou moins professionnalisées. Une politique culturelle de territoire nécessite donc d'entretenir et faire vivre les équipements anciens, de lancer et budgétiser des projets nouveaux et de créer les conditions de développement des entreprises ou associations implantées. Création, diffusion, éducation pour pérenniser le tout.

Tout ce déploiement d'énergies, d'argent, de travail pour quoi ? On l'a vu, cette politique territoriale est pensée, posée sur un projet porté par les élus de la ville, de la métropole. Mais finalement pour qui ? La question est au cœur de la philosophie de démocratisation culturelle. Les indicateurs quantitatifs existent, les chiffres de fréquentation de telle ou telle structures sont connus. Par exemple, la cité musicale a fait venir 9 663 enfants à un spectacle en temps scolaire en 2018, ou bien depuis 2010, le Centre Pompidou-Metz a accueilli 50 000 élèves par an dont 62% de mosellans et 18% de messins. Mais peut-être peut-on qualifier ces chiffres de publics conquis, convaincus. Et il n'en demeure pas moins que sur un bassin de vie de 500 000 habitants, il en reste comme partout à convaincre, à conquérir. Donc à faire sortir de leur zone de proximité géographique ou culturelle. De nombreux leviers sont à actionner pour augmenter l'impact quantitatif des personnes qui profitent de l'offre culturelle : places réservées en centre social, tarifs différenciés, mélange des genres de la fête populaire au festival d'art numérique, bus-tour qui se balade dans les quartiers pour promouvoir les activités culturelles estivales, ...

Depuis une trentaine d'années, un concept a émergé, celui de démocratie culturelle. Il renforce l'objectif de démocratisation, en suscitant la participation citoyenne. C'est dans ce cadre que depuis 2014, la ville de Metz a créé un conseil de la culture, formé de membres bénévoles,

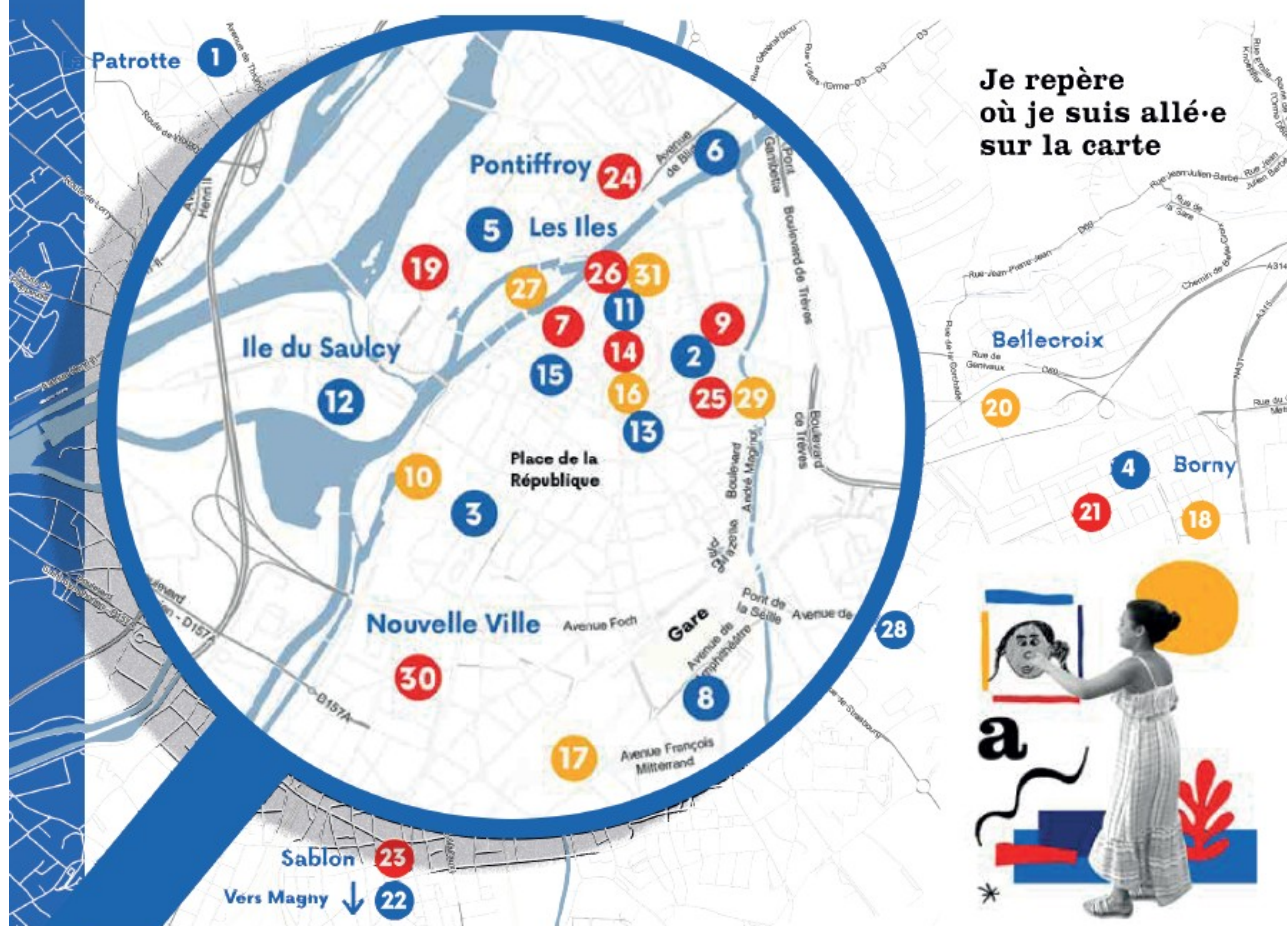
renouvelé par tiers tous les ans par modalité de tirage au sort ou désignation. Laboratoire d'idées et de propositions, il doit permettre d'éclairer les élus dans les décisions et choix qui sont faits en la matière. Le champ d'investigation du conseil n'est pas limité aux arts visuels, arts urbains, arts vivants, cinéma, patrimoine. Il inclut des problématiques autour des questions de l'éducation artistique, de la sensibilisation à l'art ou de la formation.

mon parcours dans la Ville



Je colorie la pastille du lieu
que j'ai visité avec ma classe :

- | | | |
|------------------------------|--|---|
| ① Agora | ⑦ Cathédrale Saint-Étienne | ⑫ Espace B.-M Koltès
Théâtre du Saulcy |
| ② Archives municipales | ⑧ Centre Pompidou-Metz | ⑬ Faux mouvement |
| ③ Arsenal Cité musicale-Metz | ⑨ Conservatoire Pierné | ⑭ FRAC Lorraine |
| ④ BAM Cité musicale-Metz | ⑩ École supérieure d'Art
de Lorraine (ESAL) | ⑮ Klub |
| ⑤ Basilique Saint-Vincent | ⑪ Église des Trinitaires | ⑯ La Conserverie |
| ⑥ Bliiida | | |



Je repère
où je suis allé·e
sur la carte



- | | | |
|---|-------------------------|--|
| ⑱ Maison de l'archéologie
et du patrimoine | ⑳ Médiathèque Magny | ⑳ Orchestre national de Metz
Cité musicale-Metz |
| ⑲ Mison de la Culture
et des Loisirs de Metz | ㉑ Médiathèque Sablon | ㉑ Porte des Allemands |
| ⑳ Médiathèque Bellecroix | ㉒ Médiathèque Verlainne | ㉒ Salle Braun |
| ㉑ Médiathèque Jean Macé | ㉓ Modulab | ㉓ Trinitaires
Cité musicale-Metz |
| | ㉔ Musée de La Cour d'Or | |
| | ㉕ Opéra-Théâtre | |

3.1.2 - Dispositifs EAC à Metz

Commencé dès le premier mandat de l'équipe élue aux côtés du maire Dominique Gros, l'EAC se poursuit et s'amplifie durant son second mandat, jusqu'en 2020. Progressivement, des dispositifs se sont pérennisés et étendus, d'autres s'ajoutent pour entrer dans une volonté globale de pilotage par le projet partenarial. En appui sur les structures culturelles et associatives, sur les plans nationaux déclinés en région (comme *École et Cinéma* par exemple) et sur les différents temps de vie des enfants, adolescents et de leurs parents.

Parce que les enfants ne viennent jamais seuls au spectacle, nous proposons un ensemble de ressources aux adultes qui les accompagnent. Nous pensons que les postures de spectateurs et d'accompagnateurs se complètent et enrichissent la relation entre adulte et enfant, que ce soit au sein de la famille, de la crèche, de la classe, ou du centre de loisirs. Dossiers pédagogiques, visites des lieux, sensibilisation ludique en amont du spectacle, rencontre bord de plateau, atelier de pratique... en projet ponctuel ou parcours suivi au long court : tout nous va !

Sybille Brunot, chargée de mission EAC, Cité Musicale de Metz

Éducation à la musique, à la danse, au spectacle vivant

La cité musicale de Metz a la particularité de regrouper trois entités : une salle des musiques actuelles, un club de chanson et jazz, une salle de concerts et spectacles de musique et danse baroque, contemporain, classique, jazz, et la maison de l'orchestre national. L'EAC est au cœur de son projet d'établissement, toutes les résidences d'artistes intègrent une contribution à l'EAC. Un budget spécifique pour financer des heures supplémentaires aux musiciens de l'orchestre qui souhaitent s'investir dans les actions EAC est prévu à hauteur de 100 000 euros annuels. Aux côtés du poste de chargée de mission EAC, un professeur référent de l'Éducation nationale a une décharge de service de 4 heures. Elle propose des parcours thématiques de la petite enfance au lycée, avec des échos ou rebondissements dans d'autres structures (musées, FRAC, patrimoine, ...) en temps scolaire et hors de ce temps, pour les adultes porteurs de projets et pour les enfants spectateurs.

Le conservatoire Gabriel Perné de Metz Métropole, comme tous les conservatoires de musique, s'inscrit en EAC par les interventions de ses professeurs « *Dumistes* », dans les classes de la ville en horaires aménagés musique ou en projet ponctuel musique.

L'Agora, lieu multimodal, ouvre sa salle de diffusion de spectacle vivant jeune public hors temps scolaire, en programmant une diversité d'expressions (opéra, comptine, marionnettes, théâtre d'objets, ...) les mercredis et samedis. L'espace d'accueil parents-enfants de son centre social propose une petite école du spectateur en organisant des ateliers en amont et en aval des spectacles.

L'Opéra-théâtre de Metz Métropole accueille 6 800 élèves sur la saison 2018 par des parcours proposés aux professeurs.

Éducation aux arts visuels et à l'histoire de l'art

Le Centre Pompidou, comme nous l'avons déjà indiqué, entraîne 45 000 jeunes chaque année à découvrir art moderne et contemporain. Il est aussi, avec son service éducatif, un laboratoire d'idées pour inventer, tester, modifier, faire évoluer des actions de médiation qui vont accrocher ou enrôler les jeunes publics. Le parti pris est de faire des rencontres avec les œuvres de manière active, de la pratique réflexive, la stimulation de tous les sens. Plusieurs actions sont ainsi développées, dont :

- la création du statut de « *petit médiateur* » avec formation pour s'exposer à la médiation d'une œuvre entre pairs ou pour les parents.
- Media-Monde avec médiation en espagnol, allemand, anglais mené par les élèves des classes européennes.
- Media-son, avec des classes CHAM et leurs professeurs de musique, pour faire résonner œuvre plastique et œuvre musicale.
- Expo/extra : ou l'appropriation des métiers et lieux d'un grand musée.
- les mallettes sensorielles pour les petits.
- Écoute les œuvres parler : pensé avec les personnels de l'Institut de jeunes sourds et jeunes aveugles.
- Atelier avec artistes plasticiens de la Région qui font lien entre leur pratique et l'expo du moment.

- Construis ta visite active : avec une classe de 5^{ème} appelée à réfléchir sur ce qu'elle a envie de faire au musée...

et plus encore, et bien sûr aussi une écoute à toute demande singulière d'un groupe qui viendrait avec son idée, son propre projet.

En 2018, une classe de maternelle que nous avons accueillie et accompagnée a reçu un prix de l'innovation pédagogique. L'idée était de rendre les enfants médiateurs pour leurs parents des œuvres de notre exposition et ensuite d'enrôler les parents pour qu'ils reviennent, se forment et animent à leur tour des ateliers autour d'autres œuvres pour leurs enfants.

Anne Oster, chargée des publics scolaires Centre Pompidou Metz

Par rapport à l'art contemporain, si les adultes ont souvent une entrée esthétique face aux œuvres d'art, les enfants eux n'ont pas d'a priori. Aussi sont-ils davantage ouverts aux formes contemporaines exposées dans les FRAC. C'est une approche par le débat d'idées que propose le Frac Lorraine sur des thématiques de société. Un catalogue de dispositifs est proposé de la maternelle au lycée, sur place ou dans les lieux art et culture des EPLE.

Le musée de la Cour d'Or, art et histoire propose, quant à lui des visites guidées traditionnelles qui peuvent être suivies ou non d'ateliers de pratiques artistiques. Elles ont accueilli 13 000 scolaires en 2018.

La Maison de la Culture et des Loisirs organise 5 expositions par an d'œuvres plastiques d'artistes contemporains. Sa galerie d'art est spécialisée dans l'art figuratif contemporain et non conceptuel. Les œuvres exposées sont exclusivement des peintures, des photographies ou des sculptures. Son projet consiste à attirer dans l'espace d'exposition des enfants messins de 6 à 12 ans, en temps scolaire ou hors temps scolaire, afin de sensibiliser ce jeune public à l'art contemporain. Un emploi dédié à la médiation culturelle de la galerie est créé. Elle offre aux écoles et centres aérés de son quartier et au-delà, trois types d'animations sous forme d'ateliers à la suite d'une découverte libre de l'ensemble des œuvres :

- atelier oral pour le développement de l'expression ;
- atelier recherche pour le développement de l'observation ;
- atelier pratique pour le développement du savoir-faire.

Éduquer à l'art et par l'art, c'est ouvrir à de nouvelles expériences. C'est un petit échelon de la construction citoyenne. Cela permet de ne pas être aliéné à soi-même. Ça participe aussi de la transformation sociale, de l'émancipation. L'art est indispensable pour ça !

Pierre Waeckerlé, directeur MCL Metz

Le cinéma d'art et essai, Le Klub, s'est doté d'un comité d'animation dont l'objectif est tout à la fois de faciliter l'accès du cinéma au plus grand nombre, de former le goût et la curiosité des jeunes spectateurs et de participer au développement d'une pratique culturelle de qualité. Pour cela, découverte de films, rencontres avec les professionnels, travail pédagogique avec les enseignants, expositions et ateliers permettent d'amener le jeune public à comprendre et à apprécier toujours plus le 7e art. En 2018, 3 000 enfants ont fréquenté le KLUB.

Éducation au patrimoine :

Construite au XIIIe siècle, la Porte des Allemands est un symbole du passé médiéval de Metz, ville d'art et d'histoire. Cet ouvrage défensif est le seul vestige encore en élévation des portes médiévales de la ville. Depuis sa restauration en 2014, la Porte des Allemands est un lieu culturel pluridisciplinaire. Elle propose un accueil destiné aux enfants de 4 à 10 ans pour découvrir l'histoire et l'architecture du bâtiment à travers des ateliers interactifs (contes, jeux de construction, chasses aux trésors ...). Les ateliers sont gratuits, en 2018, ils ont accueilli 3000 scolaires et 1500 enfants hors temps scolaire.

Éducation au numérique

À la Micro-Folie : le musée numérique à L'Agora, lieu multi-modal, un animateur-médiateur du numérique et un animateur de la Ligue de l'enseignement sont chargés de proposer et mener diverses actions éducatives autour du numérique :

- web radio : l'Ago news, diffusion et fabrication des infos du quartier Metz nord avec un groupe de jeunes ;
- D-clics du numérique : ateliers pour comprendre et fabriquer (films d'animation, jeu vidéo, robotique, ...)

- un musée numérique, avec 500 œuvres de la RMN (Réunion des Musées Nationaux) en découverte sur écran géant dans la salle de spectacle et en médiation accompagnée ;
- Open Lab : en partenariat avec Bliiida : imprimantes 3D, et DIY pour de la pratique technique, créative et artistique.

Éducation à la lecture, aux médias :

3000 enfants ont une carte du réseau des bibliothèques et médiathèques, davantage sont concernés par les cartes familles. La municipalité a fait le choix de la gratuité pour tous et de l'ouverture du dimanche pour une médiathèque du réseau pendant un an, avant évaluation pour reconduction.

Littérature et journalisme sont à l'honneur à chaque printemps, dans le cadre du festival « *Le livre à Metz* », avec des actions culturelles envers les jeunes. Comme souvent dans ce type de manifestation, les écrivains invités se prêtent au jeu de la rencontre avec des classes et autres collectifs. 1200 enfants et jeunes ont participé à des ateliers d'écriture, de lecture, de rencontres au cours de l'édition 2018.

Le festival, soutenu par la DRAC, et en partenariat avec le Républicain Lorrain, quotidien régional, génère aussi des résidences de journalistes en milieu scolaire. En 2018, Leïla Khouiel, journaliste et rédactrice en chef adjointe du Bondy Blog a effectué ce double travail :

- au sein de la rédaction du Républicain Lorrain : proposer un regard extérieur sur le territoire autour d'une thématique grâce à une immersion dans la région ;
- avec des élèves : faire découvrir le métier de journaliste en utilisant les outils numériques et médiatiques ; faire comprendre la fabrique de l'information et donner les clés pour l'analyser mais aussi pour être en mesure d'y participer.

Il s'agit en Éducation Artistique et Culturelle de solliciter tous les aspects de la culture. Ouvrir les résidences, autrefois réservées aux artistes, aux journalistes, donne un souffle nouveau à la présence de l'art et de la culture dans les territoires. Ces journalistes sont à la fois des auteurs, des photographes, des vidéastes ; ils cumulent des statuts différents de l'intermittence à l'auto-entreprise pour vivre de leur passion : témoigner, écouter, rendre compte, produire du sens, lier les populations dans leurs diversités.

Claire Ranou, Conseillère EAC, Drac Grand Est, site de Metz

Les Résidences d'artistes en milieu scolaire : le dispositif phare de la ville de Metz

Des artistes travaillent en résidence avec des classes du 1^{er} degré sous forme d'immersion courte (1 mois), moyenne (3 mois) ou longue (6 mois). Chaque année, le service des affaires culturelles de la municipalité fait appel à projet auprès des artistes de la région. Il sélectionne 25 projets et effectue une subtile répartition sur l'ensemble des écoles messines, en respectant des critères débattus avec les directions d'écoles. Ces résidences sont adossées aux 3 piliers de l'EAC et font l'objet de restitution dans un lieu professionnel de la culture en juin de chaque année, lors du festival Artistes en herbe, avec public familial. Le dispositif a été créé en 2010, il est monté en puissance chaque année. 4000 enfants ont ainsi vécu cette expérience dans 120 classes différentes depuis 2010.

Le projet pour l'EAC de la ville de Metz n'est pas dans une approche passive. Nous cherchons la qualité en travaillant avec des professionnels. Le vivier d'artistes existe sur la Région. Nous étendons chaque année nos résidences à de nouveaux champs culturels : le design, l'architecture, le patrimoine bâti, ... Nous travaillons en étroite collaboration avec l'Éducation nationale pour rechercher l'équité de l'offre sur toute la ville.

Hacène Lekadir, Adjoint à la Culture, ville de Metz

Les enseignants engagés sur le dispositif sont accompagnés par les conseillers pédagogiques départementaux et de circonscription. Si chacun s'accorde à reconnaître que vivre une résidence d'artiste est une belle aventure, il faut néanmoins insister sur l'engagement nécessaire de toutes les parties prenantes : des réunions des cadres et ingénieurs de projets pour leurs conceptualisation, des réunions de concertation artiste/enseignants, des heures de travail de finalisation, des heures de répétition, ... Tout ceci repose encore beaucoup trop sur une base militante des professionnels, le travail en partenariat est enrichissant, motivant, créatif, mais ... chronophage.

Pour enrôler de nouveaux enseignants dans le dispositif « résidences d'artistes à l'école », nous avons pensé une entrée progressive dans la pédagogie de projet. Une classe engagée a une classe « miroir » ou « périphérique » dans la même école, qui va pendant le temps de la résidence avoir un rôle d'observatrice ou de plus faible participation au projet final.

Maryse Dellandrea, Conseillère pédagogique départementale, mission Art et Culture

Pendant l'année scolaire 2018/2019, 23 classes ont bénéficié d'une résidence d'artiste. Ce dispositif est également une forme de soutien financier aux artistes de Metz, la municipalité apportant une subvention liée à un conventionnement qui comprend un engagement pour l'EAC.

Ce peut être via des compagnies (théâtre, danse, musique, ...), des structures associatives (Maison de la Culture et des Loisirs, Ligue de l'enseignement, Fédération des œuvres laïques (Fol), Galeries associatives, Cinéma art et essai, ...). Chaque année est renouvelé l'appel à projet. Photographie, danse urbaine, web radio, théâtre, poésie, arts plastiques, musique numérique, chant, ... les formes artistiques et culturelles représentent toute la diversité expressive.

Du côté de l'Éducation nationale, les IEN 1^{er} degré et leurs équipes stimulent l'envie des enseignants et les accompagnent pédagogiquement (formation continue, observation, participation aux réunions de pilotage) pour se lancer dans cette expérience. Une démarche d'accompagnement qui est pensée aussi au niveau de la région, par son rectorat et animé par la DAAC et l'Espé de Lorraine. Un observatoire des pratiques a été créé cette année, il part à l'écoute des personnels de direction, des enseignants, des élèves sur un EPLE ou une école. Des auditions pour tenter de comprendre comment chaque acteur est saisi par l'expérience artistique et culturelle.

L'observatoire des pratiques est né de notre questionnement autour de l'accompagnement des équipes. Qu'est-ce que ça modifie dans les pratiques de se lancer en EAC ? Qu'est-ce qui reste dans le souvenir des enfants qui ont vécu un projet EAC ? Comment on amplifie une expérience EAC pour qu'elle devienne culture d'établissement ?

Sophie Renaudin, DAAC, Rectorat Nancy-Metz

Un exemple, une réalisation

La compagnie les Heures Paniques, avec la classe de CM1 de l'école Pilâtre de Rozier.

« Le désir de la compagnie, née en 2011 dans la Ville de Metz (57), est de faire un théâtre accessible et engagé ; accessible parce que parlant un langage intelligible et s'adressant avec générosité au plus large public possible ; engagé parce qu'en résonance avec le monde qui nous entoure et les principes qui nous sont chers. C'est ainsi, par exemple, que le travail auprès des publics a toujours été une des priorités de la compagnie (théâtre à domicile, événements traditionnels ou populaires, théâtre social, rassemblements...).

Éviter l'art nombriliste et complaisant, (« Ma vie, mon œuvre, mon cul ») ainsi que l'art propagandiste qui matraque le monde à coup d'idées conformistes, est également une des volontés du collectif : parce que le théâtre doit être avant tout... généreux ».

C'est donc en conformité avec sa démarche de création et le théâtre qu'elle pratique que la compagnie a proposé à la classe de réfléchir au phénomène « Fake News ». Le produit final est un film de 13 minutes intitulé « les témoins ». La compagnie a travaillé avec un vidéaste, une créatrice son-musique et une comédienne-metteuse en scène-auteure. Les enfants et leur enseignante sont partis d'une information anodine de leur vie quotidienne (une élève a une difficulté à effectuer une course de relais au gymnase) pour avec les artistes, écrire, imaginer, jouer, filmer, toutes les scènes d'une surenchère médiatique. Ils ont reconstitué le parcours de la rumeur. Ils ont exploré les coulisses de la création d'une interview et du docu TV fictionné, découvert les montages nécessaires pour créer du sensationnalisme, ainsi que le ton employé par les journalistes et les présentateurs pour orienter la perception des spectateurs.

Être en résidence dans une école, c'est s'engager dans une création ensemble. On doit se creuser la tête ensemble. Nous, on vient avec ce que nous sommes, nos valeurs autour de l'engagement, de la citoyenneté. On vient aussi avec une idée : traiter des fake news. Et après on crée ensemble, on débat, on avance... ça demande de la souplesse de la part des enfants, de l'enseignante. Nous on transmet, on n'enseigne pas.

Maud Galet Lalande, comédienne, metteuse en scène, auteure, Compagnie les Heures Paniques

3.1.3 - Un emblème de la démarche EAC : DEMOS

Démos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale) est un projet de démocratisation culturelle s'adressant à des enfants issus de quartiers relevant de la politique de la ville ou de zones rurales insuffisamment dotées en institutions culturelles. Depuis 2010, Démos vise à favoriser l'accès à la musique classique par la pratique instrumentale en orchestre. Le dispositif doit sa réussite notamment à un encadrement éducatif adapté, à la coopération entre acteurs de la culture et acteurs du champ social, au développement d'une pédagogie collective

spécifique et à la formation continue des intervenants. Initié et coordonné par la Cité de la musique - Philharmonie de Paris, démarré en Île-de-France, Démos se déploie aujourd'hui sur le territoire national grâce à des partenariats et un financement des collectivités territoriales, de l'État, et un important mécénat privé.

Comment ça se passe ?

À Metz, le projet est coordonné par l'Orchestre national de Lorraine et regroupe au sein de l'orchestre Démos Metz Moselle 120 enfants des communes de Metz, Forbach, Beren-lès-Forbach, Folschviller et Creutzwald. Ce projet s'appuie sur un partenariat éducatif entre des musiciens professionnels, notamment issus de l'Orchestre national de Metz, des chefs de chœurs et danseuses ainsi que des référents sociaux mis à disposition par huit structures à caractère social du territoire. L'orchestre DEMOS est dirigé par Dylan Corlay.

- Pratique collective par groupes de 15 au sein des structures sociales, regroupement en orchestre symphonique (une centaine d'enfants) une fois par mois, concerts publics chaque année.
- Quatre heures d'ateliers de pratique instrumentale par semaine, hors temps scolaire au sein des structures sociales et des stages pendant une partie des vacances scolaires.
- Une répétition en orchestre toutes les 6 semaines et 1 concert public en fin d'année.
- Encadrement par deux musiciens professionnels (professeurs de conservatoire, dumistes, musiciens d'orchestre) et un référent de la structure sociale partenaire.
- Direction des orchestres par des chefs renommés qui accompagnent les enfants pendant les trois années.
- Dispositif de formation continue pour les musiciens et les référents sociaux impliqués dans le projet.
- Au-delà des partenaires directement impliqués, rapprochements possibles des équipes de coordination nationale et régionale avec les réseaux professionnels du champ social (assistants sociaux des villes, services de réussite éducative ...) et de l'Éducation nationale.

Dès ses débuts, le projet Démos se construit de manière expérimentale, questionnant sans cesse son objet, sa démarche et ses méthodes. Des équipes indépendantes se voient confier des travaux d'évaluation et de recherche mesurant les effets du projet et accompagnant les évolutions du dispositif. C'est assez inédit et mérite d'être signalé.

En articulant les effets individuels du dispositif avec ses effets globaux, l'étude « *L'orchestre pour exister ensemble ? Démos au cœur de la Cité* », conduite en 2014 par Denis Laborde avec une équipe de quatorze jeunes chercheurs en anthropologie de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), propose une série d'interrogations pour l'avenir du projet : le dispositif agit-il seulement au bénéfice des enfants participants ou a-t-il également des effets sur un environnement plus global ? L'implantation de Démos dans un territoire a-t-elle des effets sur les autres dispositifs éducatifs déjà existants ? Démos complète-t-il ou neutralise-t-il ces effets ? Que se passe-t-il lorsque des acteurs de terrain s'approprient le projet d'une manière qui diffère des motivations affichées par le porteur de projet ?

La même année, l'Observatoire des Politiques Culturelles (OPC), a réalisé une enquête intitulée « *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?* » Les auteurs y interrogent la capacité de modélisation du projet en analysant la manière dont l'équipe de coordination met en place et anime un système de coopération propre à chaque territoire. Cette étude a dégagé de nombreuses préconisations qui ont aidé à la mise en œuvre de la troisième phase de Démos (2016-2019).²⁷

3.1.4 - À l'école, et hors l'école ?

Une municipalité est compétente en matière éducative pour l'école primaire concernant le financement des écoles, l'entretien du bâti, l'accueil péri-scolaire, et la gestion des restaurants scolaires. À partir du collège, c'est la collectivité départementale qui prend le relais, pour les lycées c'est la région et pour l'Enseignement supérieur c'est l'État. Ce n'est pas pour autant qu'une municipalité n'a à se soucier que des seuls enfants scolarisés en primaire de 3 à 10 ans. Les plus jeunes peuvent être accueillis avant en crèche municipale et ensuite le temps de l'enfant ne se passe pas exclusivement à l'école. La municipalité doit donc inclure à sa politique enfance et jeunesse le temps libre qui peut aussi être un temps éducatif de sociabilités différentes et diverses.

27 Synthèses à lire ici :

http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/synthese_de_l_etude_telecharger_26.pdf

L'Éducation évidemment c'est l'Éducation nationale, mais c'est aussi un moment où l'on regroupe tous les enfants dans un lieu déterminé par la ville pour un temps donné durant lequel les enfants peuvent découvrir d'autres choses, alors que les parents travaillent ou ne sont pas disponibles.

Dominique Gros, maire de Metz

Dans une optique de ville laboratoire 100% EAC, le temps scolaire n'est donc pas le seul à pouvoir générer des projets artistiques et culturels. La direction Animation, Jeunesse, Éducation populaire s'en préoccupe aussi, ses personnels s'étant eux aussi acculturés à ce nouveau paradigme. Les MJC sont créatrices d'EAC, ce sont historiquement les premières à avoir largement prôné l'éducation par les pratiques amateurs. Et autour des 4 MJC que compte la ville de Metz, 20 structures d'éducation populaire sont mises en réseau autour de micro-équipements de proximité et développent des pratiques amateurs : chant, arts plastiques, savoir-faire techniques, ... Ce sont des entités de proximité qui, en partenariat avec les plus grosses structures culturelles comme la cité musicale ou le Centre Pompidou, facilitent les sorties culturelles en groupe.

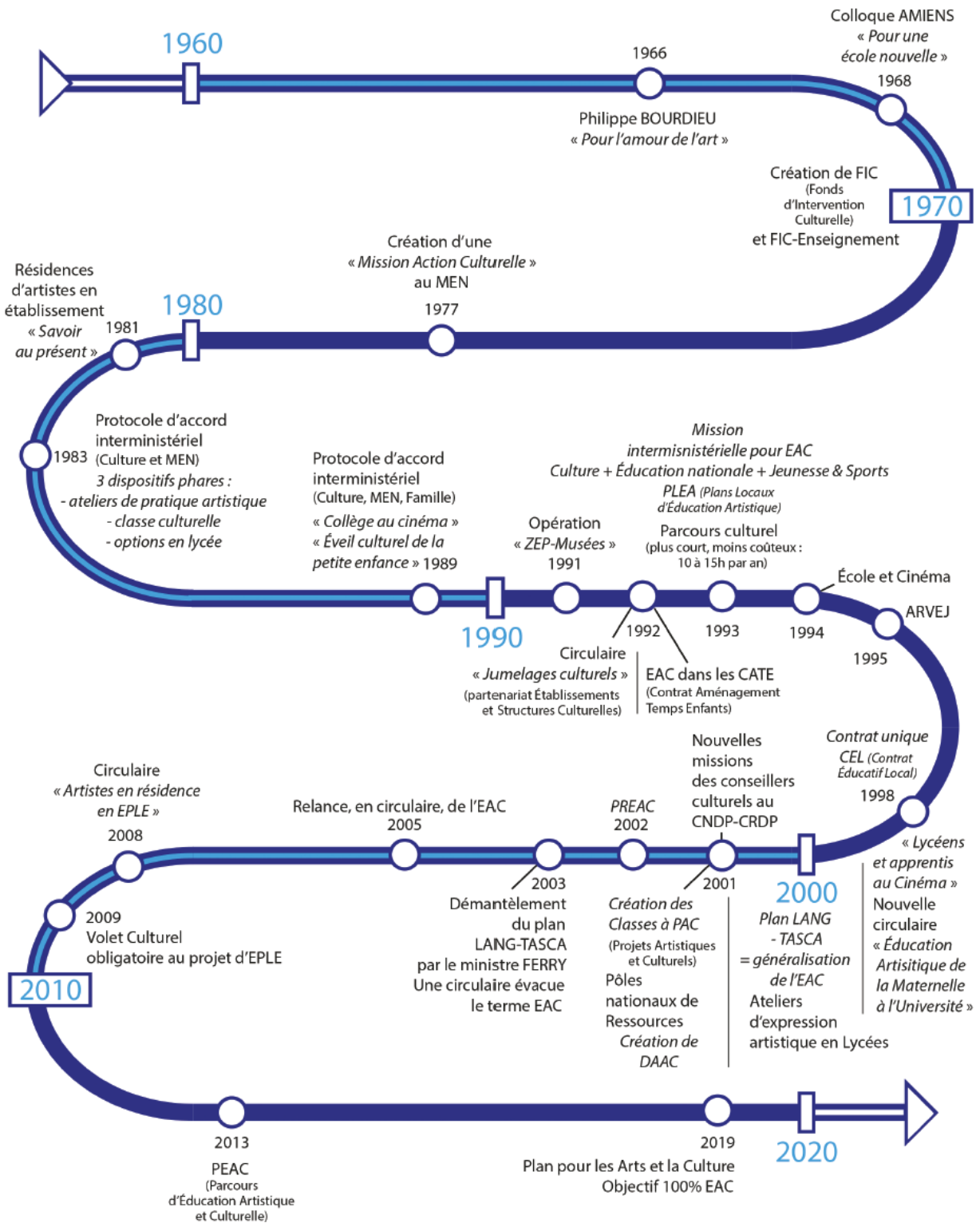
À Metz, le dispositif animations d'été a 40 ans d'existence. Il comprend outre un volet sportif, un volet culturel. Les services municipaux déploient un important travail sur les modes d'inscription, ayant fait des évaluations sur les précédentes années. Les catégories sociales les plus aisées reconnaissent facilement une offre qualitative et sont habiles en stratégies de réservation pour leurs enfants et adolescents. Ce qui a pour effet de remplir des ateliers de pratique artistique très rapidement, et de ne plus laisser de place libre à ceux qui pourraient aussi en tirer bénéfice, mais en sont plus éloignés. Des places sont désormais bloquées, et la ville fait circuler dans les quartiers un bus-tour qui fait la promotion des animations d'été et permet l'inscription sur place. Sur les animations d'été sont sollicitées toutes les structures culturelles de la Ville : FRAC, Musées, MJC, MCL, écoles de musique, compagnies de danse, Associations Développement Durable et Environnementales, ludothèques, médiathèques, associations culturelles, ...

Cet objectif de 100% EAC est comme une injonction, mais il nous permet aussi de nous poser la question suivante : à qui on ne s'est pas adressé ? Pas encore adressé, ou pas assez adressé ? En matière d'offres culturelles, mais aussi en matière d'équipements de qualité. De ce fait, il est une aide pour penser la politique municipale.

Violette Konne, cheffe service Animation, Jeunesse, Éducation populaire, ville de Metz

L'EAC incite au travail municipal en inter-services, et c'est nouveau. Il faut rompre chaque cloisonnement de service en son dossier propre pour mutualiser, coordonner et tendre vers cet objectif 100%. C'est une nouvelle culture professionnelle à construire, expérimenter. A minima pour avoir une vision large de la politique éducative : service de l'action culturelle, service petite enfance, service école, service animation jeunesse. Et mieux pour co-construire et générer collectivement des idées de développement en EAC.

Construction historique de l'Éducation Artistique et Culturelle



3^e partie

[Les défis de
l'EAC et de sa
généralisation]



Objectif 100% EAC : une généralisation réalisable ?

Fixer un objectif à 100% d'enfants touchés par l'art et la culture au travers d'une démarche d'éducation n'est pas sans soulever de nombreuses questions. Comment en effet sanctuariser l'EAC et en finir avec les politiques en montagnes russes, ou autrement dit les politiques de « *stop and go* » ? Comment développer une éducation culturelle dès le plus jeune âge et tout au long de la vie en dépassant l'effet mantra ? Le chantier est lancé, la première pierre posée depuis bien longtemps reste à monter les étages...

A. Évaluation quantitative/évaluation qualitative : une source de tensions en EAC ?

Un objectif de 100% est évidemment spectaculaire, mais difficilement quantifiable. À l'échelle d'une commune rurale, ce peut être facile, mais à l'échelle d'une métropole, d'une région ? Comment vérifier que TOUS les enfants ont été éduqués à l'art et à la culture ? Et avec quelle qualité éducative ? S'opposent alors irrémédiablement une évaluation qualitative à une évaluation quantitative. Ne va-t-on pas, sous la pression de cet objectif, se satisfaire de comptages qui révéleront certes des expositions à l'art et à la culture, mais une exposition ou une rencontre éphémère a-t-elle la puissance d'une éducation au long cours ?

1. Des enfants « touchés »

De véritables données quantitatives manquent aujourd'hui pour véritablement faire un état des lieux de l'EAC. C'est, in fine, une organisation politique complexe qui entoure l'EAC :

- de nombreux ministères (Éducation nationale, Culture, Jeunesse et Sports, Agriculture, Affaires sociales, etc.) avec des attentes variables ;

- des instances transversales qui se multiplient (Haut conseil à l'EAC, Conseil de l'enfance et de l'adolescence, Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge, etc.) ;
- une mise en place territoriale avec des modalités variables, selon la volonté politique autonome de chaque collectivité territoriale.

Aujourd'hui, l'engagement politique à travers l'objectif 100% EAC, conduit les deux ministères signataires du plan « À l'école des arts et de la culture » à déployer un dispositif d'enquêtes pour une évaluation pérenne des actions éducatives en la matière. Les deux services DEPP et DEPS sont ainsi mobilisés sur deux enquêtes complémentaires :

- Un volet « *mise en œuvre de la politique d'EAC* », conduit par la DEPP, MENJ, dont l'objectif est de fournir à la puissance publique une mesure de la situation T0 avant la mise en œuvre de nouvelles politiques volontaristes qui prendra en compte la connaissance de la charte et la mesure de l'offre d'EAC dans les établissements.
- Un volet « *réception* » conduit par la DEPS, une des directions du ministère de la Culture. Les objectifs de ce second volet sont :

- du côté des enfants : produire des informations concernant d'une part la réception des dispositifs et la place des dispositifs institutionnels par rapport aux autres modes de socialisation culturelle, d'autre part de saisir comment se constituent les références culturelles des enfants ;
- du côté des parents : de collecter des informations concernant les pratiques éducatives en matière culturelle, les opinions sur l'EAC et un rapide descriptif des univers culturels personnels.

Ce second volet nécessite une interrogation d'ampleur ciblée sur des collégiens et leurs parents, selon une méthodologie éprouvée par les professionnels de la statistique. Elle sera menée par l'institut IPSOS au printemps 2020.

Finalement, de très nombreuses expériences ont été menées durant les soixante dernières années, souvent par des militants volontaristes de l'éducation, de la transmission culturelle. Mais, il est probable qu'un nombre relativement limité d'enfants, d'adolescents et d'adultes ont été concernés. Le changement d'échelle annoncé peut-il se dérouler dans le même cadre ? Le risque de développer un « *marché* » de l'intervention artistique est présent. N'oublions pas les résistances au sein du monde de l'Éducation nationale à ce que l'on a pour coutume de nommer les

« *éducations à* » - à la santé, à la citoyenneté, à l'orientation, à l'art et la culture - ... Nombre de professeurs ne se sentent toujours pas concernés par le développement des compétences transversales, psychosociales, et se positionnent toujours en transmetteurs d'une exclusive connaissance disciplinaire. Et pour ceux-ci, une injonction à éduquer 100% des élèves à l'art et à la culture peut vite se traduire par une consommation annuelle de sorties culturelles, livrées clé en main par une structure.

La généralisation hâtive serait aussi néfaste que l'immobilisme. La « culture du résultat » aurait vite fait de tourner au syndrome de la bataille navale : « Combien d'enfants touchés ?... avant d'être définitivement coulés ? »

Jean Gabriel Carasso, in Nos enfants ont-ils le droit à l'art et la culture ? op.cit.

2. Le syndrome de « *la souris verte* »

En plus des nécessaires données quantitatives, il est indispensable de disposer d'études qualitatives. Elles sont certes aussi conduites par les services DEPP et DEPS, mais moins courantes car extrêmement coûteuses, en temps et en argent. De plus, elles reposent essentiellement sur des déclarations et non une observation in situ. C'est là qu'entre en jeu le travail des chercheurs, notamment la recherche en sciences de l'éducation, ou en sociologie. La recherche est essentielle pour examiner finement au plus près des récepteurs de l'éducation que sont les enfants, jeunes, leurs familles. Tout autant qu'au plus près des acteurs éducatifs que sont les professeurs, animateurs, médiateurs culturels. La démarche du chercheur n'est pas celle du statisticien ou de l'évaluateur, elle est externe, elle pose une problématique et déploie une méthodologie singulière pour en cerner les contours et y apporter des réponses. Elle peut observer et questionner l'action éducative en train de se dérouler, sous divers angles.

Il est un angle particulier qui a retenu notre attention, c'est celui qu'a pris Julien Netter, maître de conférences à l'UPEC. Il s'est interrogé sur cette expression « *d'enfants touchés* » : touchés comment ? Pour quel réel bénéfice ? Il a posé cette hypothèse de recherche :

« L'accès aux activités culturelles à l'école sont bénéfiques aux enfants mais les élèves doivent avoir intégré une culture DE l'école qui donne sens à ces activités »²⁸ .

C'est donc bien un questionnement sur les modalités d'appropriation dont il s'empare, une question peu soulevée jusqu'alors en EAC, qu'il va analyser au travers de la visite au musée, clé en main, avec ou sans atelier. Par les entretiens qu'il a menés (avec élèves, enseignants, médiateurs), les enregistrements en séance et l'analyse des discours, il démontre que *« pour être crédités d'une valeur scolaire, les contenus culturels doivent être « scolarisés », c'est-à-dire traduits en une logique disciplinaire propre au curriculum invisible. Sinon, les élèves ne savent pas comment interpréter les contenus auxquels ils ont accès »²⁹.*

Ou autrement dit pour reprendre ses mots dans un entretien au Monde : la technique de la souris verte ne fonctionne pas à l'école. Ce n'est pas parce qu'on prend un enfant et qu'on le trempe dans un bain culturel, ou une activité différente de ce qu'il a l'habitude de voir, qu'il devient un enfant cultivé. Avec les politiques d'accès, on cherche parfois à éviter, entre autre pour des raisons de coût, la formation des acteurs et l'amélioration lente et progressive du système éducatif. Mais il n'y a pas de formule magique en éducation. Et quand on évoque la formation des acteurs, ce sont bien TOUS les acteurs de l'EAC qui ont besoin de formation, de l'artiste au médiateur culturel en passant par l'inspecteur de l'Éducation nationale, l'élú en charge de la culture ou le professeur.

3. Le nécessaire accompagnement des équipes

L'objectif 100% EAC a pour effet positif de lancer une nouvelle dynamique auprès des équipes. Des équipes de cadres tout du moins, plus enclines à se saisir rapidement des caps ministériels que les équipes d'établissements davantage tournées vers leurs routines professionnelles quotidiennes. Car il faut bien le reconnaître, la France se caractérise au niveau de son système éducatif par un nombre trop important de réformes qui se succèdent au gré des changements politiques, et ne se laissent pas le temps de leur mise en place, de la mesure de leurs effets. L'une chassant l'autre,

28 Julien Netter, Culture et inégalités à l'école, PU de Rennes, juillet 2018

29 J.Netter, Op cit page 147

d'une inspiration idéologique à l'autre. Le temps éducatif n'est pas le temps politique. Et le premier souffre des revirements du second.

Pour que cette nouvelle dynamique se dirige jusqu'au plus près des acteurs dits « *de terrain* », c'est-à-dire celles et ceux qui sont au quotidien face aux enfants, il faut indubitablement penser son accompagnement. Accompagner les équipes éducatives, c'est leur donner le temps de réfléchir ensemble à ce qu'est un projet, une pédagogie de projet, une perspective de travail en partenariat. Précisément sur ce sujet de l'EAC, c'est aussi commencer la réflexion par la clarification pour chacun.e de son propre rapport à la culture, aux arts. Car comment être un passeur culturel si l'on n'a pas conscientisé que son métier est au cœur d'une transmission culturelle bien plus large qu'une connaissance disciplinaire ?

La culture est un héritage et nécessite une construction personnelle ; sans intériorisation, elle n'est que vernis superficiel.

Jean Michel Zakhartchouc, in *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur

Accompagner les équipes, celles qui vont mettre en œuvre l'objectif qui dynamise l'EAC, c'est libérer du temps collectif pour penser l'action au cœur du projet de l'établissement, de l'école, de la structure d'accueil des enfants. C'est bien donner les moyens d'un développement professionnel continu au plus près de leur contexte d'exercice. S'assurer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à une culture commune autour de la démarche EAC. Cela passe par une étape pour compléter et actualiser les connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques, puis une autre pour réfléchir sur sa pratique, seul, entre pairs, avec un accompagnateur ami critique et réinvestir les résultats de cette réflexion dans l'action.

4. Clarifier la notion de parcours

La circulaire interministérielle n°2013-073 du 3 mai 2013 a déjà précisé les modalités du parcours d'éducation artistique et culturelle qui a pour objectif de mettre en cohérence enseignements et actions éducatives et de les relier aux expériences personnelles.

Les dispositifs d'éducation artistique et culturelle peuvent contribuer à sa construction. Ce parcours, pour l'administration rédactrice de la circulaire, « *conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.* » En découle l'idée de consigner des traces écrites des actions éducatives artistiques et culturelles, traces des rencontres, des pratiques, des connaissances acquises.

À Metz, la municipalité a édité un passeport culturel et l'a distribué aux 9 800 élèves de ses écoles primaires. C'est un joli carnet, conçu graphiquement lors d'une résidence d'artiste avec une classe de CM1. Il est constitué de fiches-actions pour écrire, coller, dessiner les traces qui seront la mémoire d'un objet d'étude culturel, de fiches-repères géographiques des structures culturelles. Ses objectifs sont pertinents, coordonner et suivre le parcours individuel, être un outil de liaison avec la famille, témoigner, conserver la trace des actions culturelles, partager ses découvertes avec autrui, servir d'outil pédagogique pour les adultes.

Le support existe ; à présent il faut accompagner son appropriation pour qu'il ne reste pas seulement un joli support. Et comme pour toute la démarche EAC, cela suppose une acculturation de tous les intervenants, à tous les étages du système éducatif, et plus largement à tous les étages des temps éducatifs. Si on prend le temps de noter, réfléchir aux traces avec les enfants, de relire avec eux les anciennes pages, on va les aider à prendre conscience de la diversité des expériences, à pouvoir mettre des mots pour analyser ces expériences, les catégoriser, émettre un jugement sur celles-ci. Encore une fois, un travail de long terme, un travail chronophage mais au cœur de la problématisation du sens donné aux apprentissages, aux expériences éducatives.

Un carnet ou cahier d'EAC est un outil qui aide à recenser les étapes d'un chemin parcouru mais il va peiner à faire preuve d'une expérience esthétique partagée avec un groupe, en solitaire, en présence d'un artiste. C'est l'expérience sensible qui se joue aussi en EAC, et il faut bien les multiplier, les diversifier pour développer une autonomie singulière à chacun.e. Sur le chemin des arts et de la culture, la trajectoire n'est pas toute tracée, rectiligne. Il faut accepter les allers et retours, les ruptures, les bords de précipices, les longues plages tranquilles, les circonvolutions, les virages...

L'EAC, c'est organique, c'est du tissu vivant. C'est la rencontre de différentes personnes humaines avec un groupe humain unique, qui créent ensemble, traversés ensemble par un risque, par la peur et le doute. Et ça avance ensemble avec des moments de grâce aussi, épaulé contre épaulé.

Claire Ranou, conseillère EAC, DRAC Grand Est, site de Metz.

B. Les freins à la généralisation

Se cultiver n'est pas consommer, sinon la culture se réduit à un loisir qui n'engage pas de facto la réflexion. Éduquer à l'art et à la culture, c'est bien engager avec les apprenants des pratiques, des activités personnelles et collectives, de la parole sur l'action, la construction progressive d'un rapport aux œuvres. La culture et le loisir sont nécessaires au bien être humain, mais ils ne se confondent pas. Parler, faire parler, commenter pour que naisse la pensée, s'exerce le jugement, se libère l'émotion. Il est essentiel d'identifier ce qui pourrait se substituer à une authentique EAC et ainsi affaiblir ses effets, son essence.

1. L'effet catalogue

Le support d'un dispositif semble indispensable. Il propose un cadre pour penser l'action qui évite de tout réinventer en tout temps et partout. Il est preuve d'une expérience souvent né d'une phase exploratoire et expérimentale. On l'a noté précédemment, le nombre de dispositifs au plan national est pléthorique, pour un novice il peut être décourageant de chercher à s'y retrouver.

Chaque territoire qui s'engage dans une politique volontariste en EAC, déploie à son tour des dispositifs et cherche des candidats pour entrer dedans. Et il en est de même pour les structures culturelles qui, à leur tour, proposent des visites clés en main, avec médiation, atelier, ... Le risque lié à cette surabondance de propositions est bien de choisir une éducation sur catalogue, mais peut-on alors encore la qualifier d'éducation ou bascule-t-on dans la consommation culturelle ? Il y a là une véritable tension entre la nécessité de faire connaître des dispositifs ou offres de sorties culturelles existants et une démarche éducative qui suppose un engagement, des dispositions pour transformer cette offre en œuvre utile à l'émancipation du public visé.

Il nous arrive encore de recevoir des groupes « hors sol » qui viennent parce que c'est le mois de juin et que la vieille coutume du voyage scolaire est encore vivace. Les adultes accompagnants, tout autant que les enfants, sont perdus, ils n'entrent pas dans le débat d'idées que nous proposons pour se frotter à l'art contemporain.

Corentin Buchaudon, Chargé de mission médiation, FRAC Lorraine

Veiller aux dérives de l'effet catalogue, c'est réfléchir aux moyens d'enrôler et de former des porteurs de projets plus que des consommateurs de sorties culturelles qui finalement n'apportent pas grand bénéfice, si elles restent à l'état de sortie.

2. Des biais de territoires

L'objectif 100% EAC accompagné de ses onze villes laboratoires peut dissimuler des biais de territoires. Qu'entend-on par-là ? Focaliser toutes les énergies sur un espace (une agglomération, ou une communauté d'agglomération) peut vite faire oublier tous ceux qui vivent en périphérie plus ou moins éloignée de cet espace-phare. Ceux qui s'engagent espèrent un effet d'irrigation, mais rien n'assure qu'il se produira, et combien de temps cela doit-il ruisseler pour qu'advienne l'envie d'agir dans la même dynamique. Les géographes font le constat d'une France métropolisée ; il n'en demeure pas moins vrai qu'une France rurale et péri-urbaine existe. C'est de la responsabilité de l'État de s'assurer que tout citoyen quel que soit son bassin de vie puisse exercer ses droits culturels.

Le plan « *Culture près de chez vous* » proposé par Françoise Nyssen, fin 2017, devait mobiliser 6,5 millions d'euros en 2018 avec l'objectif d'atteindre 10 millions en 2022. Il avait mis au jour des

« zones blanches culturelles », c'est-à-dire des espaces comptant moins d'un équipement culturel pour 10 000 habitants ; elles ont été qualifiées de « territoires culturels prioritaires ». Les disparités financières sont importantes : le ministère de la Culture dépense ainsi dix fois plus en Île-de-France qu'en région. Cependant, le plan en question n'a pas reçu d'accueil médiatique favorable car ce terme de « zone blanche » n'a pas été bien perçu par les zones concernées, d'autant que ce plan prévoyait d'y apporter par itinérance la culture parisienne, les « grandes œuvres ». C'est maladroit, dans la mesure où cela nie toutes les pratiques culturelles existantes, même à petite échelle ou en amateur. Il n'en demeure pas moins que ce financement permet aux DRAC, relais de l'État en région, de remettre une présence art et culture en territoires éloignés des métropoles, notamment par les résidences d'artistes. Une généralisation de l'EAC est-elle atteignable partout ? En qualité égale, sans doute que ce sera long et difficile, mais une sensibilisation aux arts et à la culture qui passe par de multiples canaux est sans nul doute possible : elle est déjà en développement.

3. Du partage des responsabilités

L'État fixe ses priorités, l'EAC en est une. Mais le partage des rôles et des modes de coopération n'est pas si transparent et uniforme qu'on pourrait le croire. Tout d'abord, chaque collectivité est libre de mener sa politique localement comme elle l'entend. Et en matière d'art et de culture, force est de constater que chacun a son idée et que l'universalité culturelle n'est pas de mise ; les orientations politiques influent fortement les choix. L'idée même d'éducation artistique et culturelle est fondamentalement politique. Rappelons ici que tout pouvoir politique ne prône pas l'autonomie et l'émancipation des citoyens.

Le modèle de la répartition des compétences distingue clairement le champ de compétences de chaque collectivité et impose une responsabilité spécifique à chacune. C'est clair mais parfois un peu incohérent aussi. À Metz par exemple, la municipalité se saisit avec une grande détermination de l'EAC mais elle a tendance à la penser pour son champ de compétences : la scolarité primaire, étant plus limitée sur l'action en collège ou en lycée respectivement de la compétence du département et de la région. Un enfant messin qui quitte le CM2 pour la 6^e, continue à habiter

toujours la même ville. Il a commencé son PEAC, bien nourri pendant sa scolarité primaire. Pourquoi devrait-il se contenter de moins en arrivant en collège ? D'autant plus que si on réfléchit à la complémentarité éducative, il faut également prendre en compte le fait que l'enfant messin ne vit pas qu'à l'école.

Un autre modèle existe, c'est celui de la responsabilité partagée, de la coopération, qui vise à conduire des politiques ciblées en partenariats. C'est ce modèle qui est contractualisé dans un CTEAC. Il n'est pas simple à faire vivre car il est au cœur de la complexité systémique. La responsabilité est commune, la coordination des acteurs est primordiale pour l'assurer.

4. L'épineuse question des financements

L'État, par son ministère de la Culture, finance la création. Est-ce pour autant que tout ce qui n'est pas financé par les DRAC n'est pas culture ? Un enseignant de musique « *dumiste* » a toute sa place dans un partenariat avec une structure éducative, école, EPLE, centre de vacances pour coopérer dans une démarche EAC, mais son salaire ne peut pas être pris en charge par une DRAC, il ne sera pas « validé par la DRAC ». Est-ce pour autant qu'il perd sa valeur éducative, culturelle, artistique ? On vit encore aujourd'hui le clivage création/éducation populaire. Cela pose aussi la question de l'engagement des non-professionnels, de la reconnaissance de l'expertise des pratiques amateurs.

Enfin, l'engagement financier des différentes parties n'est ni égal ni équitable. Pour l'exemple du dispositif phare de la ville de Metz, les résidences d'artistes en école, la DRAC y apporte 50 000€ et la ville 200 000€. Cela marque bien la volonté politique inhérente à ce type d'engagement pour l'EAC, et aussi une forme de rapport de pouvoirs biaisés ; il est donc urgent de clarifier nationalement : qui décide quoi ? qui paye quoi ? et au terme qui évalue quoi ?

C. Les leviers pour tendre vers la généralisation

L'objectif fixé tend vers la généralisation de l'EAC, c'est heureux même si ce n'est pas gagné ! Mais c'est un challenge motivant pour qui porte en lui, individuellement et avec un collectif -c'est encore mieux-, une conception de l'éducation et de la culture dans un monde humaniste, qui permet aux jeunes l'autonomie et un véritable sens critique. Pour cela, il faut aussi œuvrer à l'évolution du système scolaire et de ses institutions, plus ouvert au monde du XXe siècle, et à la transformation des institutions culturelles qui, elles aussi, souffrent d'un entre-soi pas toujours favorable à un renouveau de ses publics par l'éducation. Faire bouger les mondes de l'éducation et de la culture, dans les hautes sphères parisiennes et dans les territoires. Palpitant défi !

1. Développer la co-construction des projets EAC

Des dispositifs, c'est utile mais avoir développé des envies de s'y inscrire c'est encore mieux ! Pour cela, il faut associer le plus grand nombre de partenaires à penser le dispositif, la démarche ou encore le projet qui va être support à EAC. Plus on réfléchit tôt avec les premiers concernés, les opérateurs de projet, plus on facilite son appropriation et donc sa mise en œuvre effective dans un processus réflexif. Il semble bien que l'école, le centre d'accueil, l'établissement soient la bonne échelle qui rend possible la co-construction de projet. Les projets d'école, de centre de vacances, d'établissement existent déjà, ils comportent tous un volet culturel, parfois rempli de manière artificielle, plus par nécessité administrative que par réelle conviction. Faire de ce volet le cœur du réacteur du projet d'établissement en change véritablement sa portée. Cette proposition a été expérimentée par Thierry Delavet, chef d'établissement dans l'académie de Grenoble et Marie-Françoise Olivier, conseillère technique art et culture auprès du DASEN ; ils le relatent tous deux dans leur ouvrage « *La culture au cœur des apprentissages* ». La stratégie culturelle comme paradigme organisationnel est une structuration éducative de l'école autour de la culture ; elle offre un modèle de pilotage qui inclut les savoirs disciplinaires et les place au service de l'enfant et de ses compétences.

La stratégie culturelle repense le fonctionnement de l'école autour de grands principes organisationnels comme la territorialisation, le partenariat, ou le leadership du chef d'établissement. La culture n'apparaît pas comme la cerise sur le gâteau offerte à certains, mais comme le ferment de l'ensemble de la construction intellectuelle et sociale proposé à l'enfant. Ainsi, celui-ci peut construire son rapport au monde plutôt que de subir son rapport à la conformité avec le modèle scolaire.

Thierry Delavet, chef d'établissement dans l'académie de Grenoble,
Marie-Françoise Olivier, conseillère technique DSDEN,
in La culture au cœur des apprentissages, ESF éditeur

C'est aussi la problématique d'étude du collège La Plante Gribé de Pagny-sur-Moselle, en Meurthe et Moselle (54). Ce collège est engagé depuis la rentrée 2018 dans un projet de recherche-action comme lieu d'éducation associé avec l'Institut français de l'éducation à Lyon et la Dgesco. L'enjeu général est d'observer la contribution de l'éducation artistique et culturelle au projet d'établissement, lorsqu'elle est pensée en lien avec les enseignements. De manière plus spécifique, l'équipe interdisciplinaire du collège, en lien avec des chercheurs, l'ESPÉ de Lorraine et le rectorat (DAAC, IA IPR et CARDIE), s'interroge sur la question suivante « *En quoi l'éducation artistique et culturelle, articulée au projet d'un établissement scolaire, est-elle contributive de l'engagement citoyen de l'enfant et plus globalement du développement des compétences portées par l'école ?* ».

2. Des dispositifs légers pour oser l'EAC

Pour réussir la généralisation de l'EAC, il faudra sans doute travailler sur divers plans, laisser aux convaincus toute latitude pour poursuivre leur engagement, et inventer des formes légères qui pourraient convaincre des plus réticents à se lancer dans une démarche d'EAC. C'est ainsi que le pilotage DAAC/DRAC de l'académie de Nancy-Metz propose des « *projets fédérateurs* ». Le projet fédérateur repose sur une saison dans un établissement, préféré à une seule classe à projet artistique mené par toujours le même professeur, repéré et identifié comme acteur éducatif

dynamique par l'institution et les familles. Il ne s'agit pas d'éloigner ce porteur de projet mais de parier sur « *le pair à pair* » dans une équipe d'établissement, sur le partage d'expérience, le projet qui d'individuel va devenir collectif à 2, puis 3, 4... Pour peu que l'accompagnement soit au plus près, en association étroite avec l'équipe de direction, cela va faciliter la dynamique de groupe.

Aux côtés de ces projets fédérateurs, il peut être proposé des formes plus légères, des propositions qui ne font pas peur, car nombre de professeurs ou autres éducateurs n'ont pas reçu la formation nécessaire pour pouvoir se lancer en pédagogie de projet, avec une entrée transdisciplinaire et culturelle. Quand on a reçu une formation disciplinaire académique et qu'on n'a jamais croisé dans sa vie personnelle les mouvements d'éducation populaire, difficile d'avoir les compétences pour monter un projet partenarial ou d'oser se sentir légitime pour le faire. Il s'agit bien d'oser, oser approcher des univers dont on se sent éloignés. La proposition légère peut alors être une fenêtre ouverte sur des possibles, une sortie culturelle qui serait accompagnée d'une analyse de pratique sur ses enjeux, ce que l'on peut en tirer en termes éducatifs, en ouverture, en allers-retours entre savoirs disciplinaires et compétences transversales. Légère en facilitation administrative mais pas légère en contenu, pas superficielle. Une entrée en matière soutenue dans le cadre du développement professionnel par des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des personnels d'éducation et de direction.

3. Penser les espaces

Les FRAC (Fonds régionaux d'art contemporain) sont parmi les institutions culturelles les plus impliquées pour apporter l'art hors de leurs propres murs. Qu'il s'agisse de prêter des œuvres à des micro-galeries ou dans des LAC (Lieu Art et Culture), ils répondent présent en signant des conventions de prêts, en formant les équipes à la médiation ou en mettant à disposition leurs médiateurs. Faire vivre, avec l'art de son époque, un lieu d'exposition au sein d'un espace de travail qu'est un établissement, une structure éducative, rapproche indéniablement l'art des publics. D'autant plus que de telles initiatives favorisent également l'irrigation sur le territoire. Les enfants peuvent, en effet, être déplacés sur de moins grandes distances pour travailler autour d'une exposition. Cela peut en outre faciliter le travail en cycle, en équipes pluri-disciplinaires et en inter-dégrés dans le cadre de la liaison école-collège. Si un collège par exemple ou un lycée possède un

LAC, rien n'empêche son ouverture à toute la population, à tout autre groupe, autre que scolaire. Et pourquoi pas une visite pour le centre social ? Ou l'Ehpad du coin ? Avec des élèves qui en deviennent les médiateurs... et la boucle de l'EAC est bouclée ! Et la « zone blanche » sans culture l'est un peu moins ! Qui dit généralisation de l'éducation dit aussi généralisation des outils, des espaces ; il ne devrait plus y avoir de construction neuve d'établissement éducatif sans lieu pensé pour l'art et la culture.

Dans les nouvelles formes émergentes de management des institutions éducatives, est née l'idée de lieu apprenant. Ce sont des établissements où se développe de l'intelligence collective, où se tirent les leçons de leurs expériences, qui encouragent le développement professionnel des enseignants et des autres acteurs, capitalisent les fruits de leurs innovations. Comment accompagner et favoriser ces processus de changement ? Car une généralisation de l'EAC ne pourra s'effectuer sans changement profond des systèmes culturels et éducatifs, et il faudra bien accompagner ces changements progressivement si on veut leur donner une chance de se mettre en route. L'injonction qui tombe du haut de la pyramide hiérarchique et se répercute jusqu'en bas, peut générer bien des résistances. Notre système éducatif, pour ne citer que celui-là, en connaît bien des épisodes. Voilà pourquoi, certaines académies sont entrées dans ce concept. Elles se déclarent « *académies apprenantes* » et mettent en œuvre de nouvelles formes de pilotage pour que chacun des acteurs de l'académie -élève, enseignant, cadre- puisse « *à son niveau construire et partager ses connaissances et ses découvertes avec les autres, documenter ses apprentissages, disposer des ressources, des lieux et des accompagnements nécessaires pour progresser mais aussi pour permettre à d'autres de s'en inspirer et d'améliorer leurs pratiques* ».

Innover pour se faire plaisir c'est important sinon on s'ennuierait. Mais il faut mesurer l'impact de ce qu'on a fait, sinon cela ne sert à rien... L'idée de l'intelligence collective est de faire profiter les autres de ce qu'on a fait, c'est d'être capable de mesurer si cela a un impact.

Frédérique Alexandre-Bailly, rectrice de l'Académie de Dijon,

Tout éduc, mars 2019

De même, il est important également pour les collectivités territoriales de penser les lieux dévolus à l'EAC, c'est un des leviers de progrès que soulève un rapport de France Urbaine sur les conditions de généralisation de l'EAC et leur impact sur les collectivités territoriales. Il préconise de développer la fonction ressource des établissements culturels. La mise en œuvre de partenariats entre les institutions permettra alors d'organiser la collaboration entre opérateurs culturels et de soutenir également les compagnies ne disposant pas de locaux. La danse, le théâtre, les arts du cirque, toutes ces disciplines nécessitent des infrastructures adaptées et disponibles. Dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, cela peut conduire à favoriser des compagnies adossées à des équipements culturels³⁰.

4. La formation des acteurs

Quel que soit l'interlocuteur rencontré, actif sur l'EAC, le besoin de formation est exprimé. Tous les professionnels engagés en EAC sont jusqu'à présent des professionnels « militants » ou convaincus, qui ont osé braver toutes les incertitudes liées à cette démarche éducative. Ils sont animés de passion bien plus que d'intérêt, et donnent bien davantage de temps que le simple temps légal de travail reconnu et rémunéré. Cependant, la passion n'est pas suffisante pour ancrer la légitimité, d'autant plus dans un objectif de généralisation qui invite à élargir le cercle des passionnés pour toucher celui des acteurs éducatifs plus enclins à une forme de routine professionnelle. Formation initiale, formation continue dans le cadre d'un développement professionnel continu, à la fois aux mondes artistiques mouvants et foisonnants, aux mondes culturels non moins diversifiés et aux méthodes pédagogiques nouvelles. Art, culture, éducation : un triptyque en perpétuelle évolution, nourri des formes passées, se créant dans le temps présent tout en se projetant à l'avant-garde des formes futures.

30 https://inet.cnfpt.fr/sites/default/files/rapport_eac_france_urbaine_version_finale_0.pdf

4.1- Formation initiale et continue des enseignants et cadres de l'Éducation nationale, des animateurs et cadres de l'Éducation populaire

Au plus près des publics, les professionnels de l'Éducation ont à conscientiser leur « *déjà-là culturel* ». Chaque adulte qui s'engage dans une mission d'éducation est une personne cultivée, éduquée, elle doit ouvrir et compléter cette culture acquise à la diversité des expressions humaines. Le socle de départ est l'expérience personnelle, elle devrait pouvoir s'enrichir dans la formation initiale de nouveaux langages, de nouvelles formes, de nouvelles expressions.

Comme l'a très bien décrit Hannah Arendt, c'est en expérimentant que l'on crée la pensée. En matière d'EAC, je persiste à dire que la pratique est primordiale. Cette expérimentation doit passer par le corps enseignant, auquel je suis toujours attentif. (...) Je milite pour des parcours artistiques pour les maîtres, (...) Cela doit faire partie de leur formation continue.

Robin Renucci, comédien, membre du HCEAC,
in revue Nectart n° 7

À l'Espé de Lorraine (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), la formation à l'action culturelle est dans les objectifs du contrat d'accréditation passé avec le ministère de l'Enseignement supérieur. Ce n'est pas anodin car cette entité de l'Université de Lorraine consacre des moyens et des espaces à l'EAC de ses étudiants. Une assistante de projets culturels est recrutée, une galerie est créée en ses locaux proposant, en partenariat avec la ville de Maxéville où elle est implantée, 5 expositions par an. Une galerie ouverte aux habitants tout autant qu'aux étudiants du site. C'est une base de travail pour inciter à la transdisciplinarité, au travail partenarial entre professeurs, formateurs, médiateurs et acteurs culturels. C'est aussi un lieu stratégique pour faire vivre à tous les personnels de l'Espé, du cuisinier à la secrétaire en passant par les maîtres de conférences, les JACES (Journées des Arts et de la Culture dans l'Enseignement supérieur) : des ateliers de pratique artistique, concerts ou visites thématiques. Les étudiants sont en outre initiés au montage de projets culturels en lien avec des artistes et des structures culturelles.

Nous pensons que nos étudiants futurs professeurs ou médiateurs culturels doivent être formés à être des spectateurs actifs, passeurs de culture. Voilà pourquoi nous négocions des tarifs avec des structures culturelles et prenons en charge sur nos fonds propres l'accès à 3 spectacles par an, gratuits, sur la base du volontariat. C'est un des axes choisis pour donner l'envie de découvrir de nouvelles formes de culture.

Fabienne Rondelli, directrice adjointe Espé de Lorraine, site de Maxéville

Une mission Art et Culture, dans chaque lieu de formation, serait bien le minimum à consacrer à la formation initiale, avec des moyens humains et financiers suffisants et exigeants, qui ne fasse pas d'elle une simple entité vide d'action faute de moyen de déploiement. De même, dans les établissements, les structures d'accueil d'enfants et d'adolescents ou d'adultes, ce type de lieu art et culture porté par des personnels compétents à qui on donne les moyens de mener à bien leurs missions, permet de mettre la culture au plus près de la vie quotidienne et de renouveler les rencontres, les pérenniser. Car il faut offrir la multiplicité et la diversité, pour que chacun puisse espérer, un jour et un moment, être percuté émotionnellement, sensiblement par une forme d'expression artistique ou un chemin culturel qui s'ouvre à lui. En cela, les personnels d'encadrement sont à même de vivre les mêmes expériences que les personnels face aux enfants, car la démarche EAC ne saurait se développer sans appropriation collective d'une équipe, d'un établissement, d'une école, d'un centre d'accueil. Il s'agit toujours de réussir cette aventure en la partageant à chaque niveau d'action, de décision.

4.2- Formation des artistes, des médiateurs culturels

Tout artiste a-t-il l'envie de transmettre ? De partager son art par l'éducation, de se couler dans une démarche EAC ? À cette question, posée lors d'une table ronde du colloque organisé par l'Académie de l'Opéra de Paris en janvier 2019, la danseuse Régine Chopinot répondait qu'il s'agissait plus de la question de la légitimité qui se posait que celle de l'envie de transmettre. Un artiste n'est pas enseignant aussi, il peut se sentir démuni face à un groupe d'enfants, d'adolescents. Il est nécessaire à l'artiste de faire confiance : en lui-même tout d'abord, et au groupe qu'il rencontre. « *Un artiste peut davantage se sentir incapable que pas concerné* », disait-elle. C'est donc bien, par cette réponse, la formation initiale des artistes qui est mise en cause.

Pourquoi ne comprendrait-elle pas, tout comme nous l'appelons de nos vœux pour celle des enseignants et cadres éducatifs, un parcours autour des méthodes pédagogiques, du travail partenarial et des formes diverses de l'expression culturelle ? Car, finalement, en quoi l'artiste serait-il naturellement apte à intervenir en tant qu'éducateur ? L'action culturelle nécessite d'être formé ; c'est bien différent d'intervenir dans une classe de CE1 ou dans un hôpital psychiatrique ! Il en est de même pour les médiateurs des structures culturelles qui, s'ils sont formés le plus souvent dans des Masters Universitaires, sont parfois démunis en fonction des publics auxquels ils s'adressent : on ne parle pas de la même façon à un enfant de 3 ans et à un enfant de 12 ans ! Et on ne peut pas non plus proposer la même pratique, la même activité ; c'est une question de développement de l'enfant qui s'apprend. Sinon, toutes les parties prenantes risquent fort d'être déçues ou de passer à côté d'une complémentarité éducative : les enfants, les artistes, les enseignants, les médiateurs, les animateurs...

La visite d'un musée « clé en main » permet d'organiser la non-coopération entre les acteurs qui ménagent leurs identités propres [...] c'est l'encadrement du groupe d'enfants qui passe de main en main. [...] On admet que la conduite des différents éducateurs puisse varier mais on postule que tous produiront quelques avancées supplémentaires.

Julien Netter in Cultures et inégalités à l'école, PUR

Sans vouloir généraliser la pratique signalée par cet auteur, force est de constater qu'elle existe, est répandue et bien souvent comptabilisée dans un parcours EAC. Si c'en est un degré minimum, la sortie culturelle en est pourtant un constituant et pose bien la question de la formation des acteurs.

4.3- Formation commune inter-métiers

Si on admet que chaque profession en rapport avec l'EAC a besoin d'une formation initiale et continue, il n'en demeure pas moins que ces professions ont aussi besoin de formation commune. C'est-à-dire de temps partagés en confrontation constructive de leurs cultures professionnelles singulières afin de réfléchir, parler, comparer, échanger leurs expériences propres, leurs rapports à la culture, à l'art, à l'éducation.

Apprendre à travailler en partenariat, en projet, s'apprend par l'expérience, certes, mais encore faut-il oser l'expérience ! Des formations communes inter-métiers permettront de construire une

culture commune de la démarche EAC, il s'est déroulé à présent suffisamment d'expérimentations, partout en France, pour pouvoir en tirer évaluations et enseignements transférables. Car c'est bien la coordination des actions, l'échange entre les parties actives et l'évaluation des projets qui permet d'avancer, d'améliorer mais aussi d'enrôler de nouveaux porteurs de projets potentiels.

D. L'émancipation par la culture

1/ Le rapport de la députée Aurore Berger

Émanciper par la culture est l'entrée choisie par la députée Aurore Berger pour réaliser le rapport sur les enjeux de la culture qu'elle a remis au Premier ministre, le 22 février dernier. Aussi s'intéresse-t-elle à la relation aux publics, affirmant que *« les acteurs culturels sont en première ligne : la création ne se pense pas sans sa diffusion, sans le lien avec les publics, tous les publics même ceux qui ne sont pas les plus immédiats, ceux pour lesquels la bibliothèque reste un lieu intimidant, peu familier »* et de citer André Malraux : *« Il ne s'agit pas d'avoir une jolie maison à Amiens où nous mettons des Fragonard. Il s'agit de faire ce que la IIIe République avait réalisé, dans sa volonté républicaine, pour l'enseignement ; il s'agit de faire en sorte que chaque enfant de France puisse avoir droit aux tableaux, au théâtre, au cinéma, etc., comme il a droit à l'alphabet »*³¹.

Aussi, parce que *« la culture est partout, elle doit être pour tous »* revendique la députée qui regrette que trop souvent les mots qui servent à définir l'éducation artistique et culturelle (*« L'éducation, c'est fait pour rendre libre chaque individu, donner les clés de lecture du monde, avoir l'agilité nécessaire demain. »*) ne soient que *« des mots-valises qui ne sont plus assez incarnés »*.

« Aucun enfant ne doit être privé de l'éducation au sensible, de la possibilité de ressentir l'émotion que provoque la rencontre avec les arts, les artistes et la culture. Cette expérience est décisive pour forger son regard sur les autres et le monde : elle nourrit la relation à l'autre et l'estime de soi, enrichit l'imaginaire, stimule le goût de la connaissance, permet d'exercer son esprit critique.

31 André Malraux, Présentation du budget des affaires culturelles devant l'Assemblée nationale, 27 octobre 1966

Permettre à chaque petit d'accomplir un parcours culturel, qui contribuera à en faire un citoyen éclairé et autonome, impose d'agir dès la naissance. C'est une véritable politique de santé culturelle et d'éveil culturel et artistique qu'il faut mettre en place, en visant trois objectifs prioritaires.

Tout d'abord, sensibiliser les parents et les familles. Ils doivent devenir pleinement conscients de l'intérêt d'une telle démarche pour le bien-être de leur enfant et être pleinement associés à sa mise en œuvre. Ensuite, permettre aux professionnels de la petite enfance de s'emparer de cet enjeu en y étant formés, à la faveur d'une collaboration étroite avec les professionnels de la culture. Enfin, soutenir et reconnaître la création destinée au très jeune public, en lui donnant davantage de moyens mais aussi de visibilité. Une attention particulière doit être portée à la lecture. Avant même la scolarisation, il est essentiel de mettre les tout-petits au contact des livres et de les initier au plaisir de lire – dans un livre –, car cette pratique culturelle conditionne souvent toutes les autres.

Cette dynamique doit naturellement s'amplifier pendant la scolarité. Les arts et la culture doivent entrer massivement à l'école, sur le temps scolaire et dans les établissements, comme ce fut le cas pour le calcul et la lecture il y a un siècle. L'épanouissement personnel des élèves n'est pas seul en jeu. L'éducation artistique et culturelle est aussi un formidable vecteur d'égalité parce qu'elle participe activement à la réussite scolaire, en ouvrant à l'élève de nouveaux horizons, et permet d'appréhender l'élève dans toutes ses composantes, en élargissant le champ des compétences et connaissances observées et transmises.

Permettre à 100% des élèves d'en bénéficier d'ici la fin du quinquennat impose de créer les conditions d'une coopération efficace entre tous les acteurs concernés à l'échelle d'un territoire : équipes éducatives, professionnels de la culture, collectivités territoriales. La réussite de cette coopération impose un effort conséquent en matière budgétaire et de formation, des enseignants comme des artistes. Ces derniers doivent avoir une place centrale dans les dispositifs, notamment par le biais des résidences en établissements scolaires. Bien davantage qu'aujourd'hui, ils devront être aussi pleinement associés à l'évaluation des actions d'éducation artistique et culturelle, qu'il conviendra de conduire sur un temps long, pour permettre un véritable impact³² ».

À l'issue de cette analyse, Aurore Berger émet plusieurs préconisations dont certaines directement en lien avec l'EAC :

Proposition n°6

Pour garantir la généralisation de l'EAC, inscrire dans les programmes scolaires du premier degré (maternelle et élémentaire) un temps d'éducation artistique et culturelle, dont une des premières portes d'entrée peut être le patrimoine de proximité.

32 Rapport d'Aurore Berger pages 47 et 48

Proposition n°7

Pour promouvoir la maîtrise de l'expression orale et valoriser la langue française, ajouter « dire » aux quatre savoirs fondamentaux de l'école (lire, écrire, compter et respecter autrui).

Proposition n°8

Pour garantir l'accomplissement d'un parcours artistique et culturel sur le temps scolaire durant toute la scolarité, remettre à tous les élèves de CM1 un « passeport culturel » recensant les fondamentaux de l'éducation artistique et culturelle et les types de projets dont ils devront bénéficier.

Proposition n°9

Pour mobiliser les équipes pédagogiques autour de projets culturels d'établissement, rendre obligatoire la nomination d'un référent EAC dans chaque établissement scolaire (de la maternelle au lycée), avec une lettre de mission.

Proposition n°10

Pour encourager la présence de créateurs au sein des établissements scolaires, faire parrainer chaque collègue par un artiste ou un architecte du département et chaque lycée par un auteur (écrivain, essayiste, illustrateur...) ; organiser au moins une rencontre annuelle avec le parrain / la marraine.

Proposition n°11

Pour mesurer l'impact de l'EAC dans toutes les dimensions de la vie de l'enfant, confier au futur INSEAC la mission de suivre une cohorte d'enfants sur un temps long (dix à quinze ans), en lien avec les départements des études, de l'évaluation, des statistiques et de la prospective des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Proposition n°12

Pour diversifier les critères d'évaluation de l'impact de l'EAC, associer les artistes à l'évaluation des élèves et des dispositifs.

Proposition n°13

Pour promouvoir une approche pluridisciplinaire de l'EAC, faire évoluer la composition du Haut Conseil à l'Éducation Artistique et Culturelle (HCEAC) en intégrant des artistes, des représentants d'associations et de fédérations d'éducation populaire.

Proposition n°14

Pour inciter les collectivités territoriales à s'engager dans l'objectif 100% EAC, intégrer les actions en lien avec l'éducation artistique et culturelle aux critères de sélection des capitales françaises de la culture.

Proposition n°15

Pour développer l'éducation artistique et culturelle dans le Service National Universel, mobiliser les étudiants des écoles d'art et d'architecture, notamment pour accompagner les activités liées à la découverte du patrimoine.

Quels enseignements tirer des analyses et des propositions contenus dans le rapport au regard de l'EAC. ?

Nous ne nous prononcerons pas ici sur la pertinence des mesures préconisées, ce n'est pas notre rôle. Nous souhaitons juste mettre en lumière les interrogations que soulèvent le rapport et ses partis pris.

Tout d'abord, la confirmation d'une démarche scolaro-centrée. Comme nous l'avons montré dans cette étude, l'éducation artistique et culturelle prend largement appui, historiquement mais aussi actuellement, sur le système scolaire. La députée Aurore Berger confirme cet ancrage parlant de l'École comme de « *la pierre angulaire de l'EAC* ». Une césure semble donc s'installer entre la petite enfance pour laquelle il est indispensable de mobiliser les familles, rendant « *les parents acteurs de la santé culturelle* » de leurs enfants, jusqu'à « *intégrer cette notion dans les carnets de santé, assortie de recommandations et conseils en matière d'éveil culturel et artistique* » (proposition n°1) et l'âge de la scolarisation durant lequel l'EAC incombe à l'école et semble leur échapper, en grande partie du moins. Ainsi la remise d'un « *passeport culturel* » (proposition n° 8) serait limitée aux élèves de CM1 afin de recenser « *les fondamentaux de l'éducation artistique et culturelle et les types de projets* » dont ils auront bénéficié dans le cadre du « *parcours artistique et culturel sur le temps scolaire* ». Une approche doublement limitative, puisqu'elle ne prend pas en compte ce que l'enfant a vécu culturellement ni avant 9 ans, ni en dehors de l'institution scolaire. Centrage scolaire qui, s'il s'explique par le fait que la totalité des enfants bénéficient des actions menées par et dans le temps de l'école, est assez contradictoire avec l'implication accrue des familles d'une part et celle des structures d'éducation populaire d'autre part, dont par ailleurs le rapport veut renforcer la place (voir proposition n° 13). Nous avons montré comment ce « *passeport culturel* » pouvait avoir un tout autre usage, à Metz par exemple où il est déjà en place.

Le deuxième point remarquable est la référence faite au patrimoine (propositions 6 et 15). Là encore, l'étude de l'enseignement des arts et de la transmission culturelle met en évidence la place privilégiée occupée par le patrimoine. André Malraux, à qui Aurore Berger fait souvent référence, avait une vénération particulière pour les œuvres anciennes, les seules d'ailleurs pour lui pouvant être reconnues comme œuvres d'art. Longtemps l'École a largement limité « son répertoire » artistique aux grandes œuvres du passé et aux monuments du patrimoine. Pour autant, développer une éducation artistique et culturelle qui touche tous les enfants, nécessite une véritable diversité d'approche, impliquant à la fois la fréquentation des œuvres patrimoniales mais aussi celles contemporaines et l'« art en train de se faire », proposant la découverte certes de la culture bâtie, mais aussi de la culture immatérielle. Cette pluridisciplinarité ainsi que la place des créateurs sont d'ailleurs revendiquées dans les propositions 10 et 13.

La question plus globale soulevée par le rapport d'Aurore Berger et ses préconisations relève de la définition même de l'émancipation. Ou plus justement de la manière dont celle-ci peut se conquérir. Bien que critiquée comme n'ayant pas atteint la totalité de ses promesses, il apparaît que le point de vue développé dans le rapport parlementaire ne remette pas en cause la démocratisation culturelle.

Ainsi page 15, l'approche est la suivante :

« Au-delà de la juste et pertinente question de l'évaluation pour légitimer et renforcer les arts et la place des artistes, persiste donc aussi ce paradoxe puissant : la démocratisation culturelle, l'action culturelle, la faculté à aller vers les publics, dans les murs et hors les murs, n'a jamais été un impensé du ministère de la Culture et encore moins des acteurs culturels.

Alors comment expliquer qu'il y ait besoin, soixante années après la création du ministère, de réaffirmer cette mission ? Le ministère de la Culture est-il pleinement celui du citoyen qui a une pratique culturelle et celui du citoyen auquel la République doit donner accès à cette pratique, libre à lui de la saisir ou non par la suite ? Manifestement insuffisamment. Et certainement car il n'a pas la clé tout seul ».

Le démarche d'éducation artistique et culturelle semble être considérée alors comme un levier au service de la démocratisation. Et ce sans jamais évoquer, en parallèle, la démocratie culturelle.

2/ Démocratisation/démocratie culturelle

Poser la question culturelle en terme d'émancipation revient à l'inscrire dans une dimension politique, comme le note le philosophe et sociologue Jean-Louis Genard, professeur à la Faculté d'architecture « La Cambre-Horta » de l'Université libre de Bruxelles³³.

La culture comme émancipation. Peut-être le principal apport des tensions des années 60-70 est d'avoir clairement d'avoir posé la question de la dimension politique de la culture et d'avoir lié les politiques culturelles à la question de la formation à la citoyenneté. À vrai dire, ces liens ne sont pas nouveaux. Ils sont en réalité indissociablement liés à la conception moderne de la culture telle qu'on peut en situer l'origine aux 17^e et 18^e siècles. Les travaux de Koselleck et de Habermas ont montré les liens très profonds qui se sont alors établis entre les lieux et les milieux artistiques et culturels et la naissance de l'espace public démocratique. Plus récemment, L. Boltanski rappelait que souvent les souffrances et les injustices sociales se manifestaient d'abord comme telles, c'est-à-dire dans des registres expressifs, non discursifs, n'accédant pas ainsi directement aux débats publics et donc aux conditions de leur prise en charge politique. Il insistait sur le fait que c'est ce qui expliquait que souvent ces souffrances sociales trouvaient dans la sphère culturelle et artistique des espaces d'expression et de formalisation. Et cela avant d'accéder, ou parallèlement à leur accès, à l'agenda politique (Boltanski 2009). On sait aussi, notamment avec les travaux de J.M. Ferry, que l'accès à la sphère du débat nécessite souvent, en particulier pour les «acteurs faibles» un travail de «montée en généralité». Un travail de transition des registres expressifs ou narratifs vers des registres argumentatifs (Ferry, 1996) dans lesquels le travail esthétique peut être particulièrement intéressant».

Il précise que « la formation à la citoyenneté constitue clairement un objectif des politiques culturelles qui se concrétise dans ce qu'en Belgique francophone on appelle l'éducation permanente, mais qui devrait également s'actualiser aujourd'hui dans des exigences de participation et dans la défense d'une démocratie participative, mais aussi à mon sens dans des collaborations accrues, comme je l'ai déjà suggéré, entre le monde artistique et celui travaillant au plus près des questions sociales [...] ».

33 Démocratisation de la culture et/ou démocratie culturelle? Comment repenser aujourd'hui une politique de démocratisation de la culture? Jean-Louis Genard Université libre de Bruxelles
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35544502/Genard.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDemocratisation+de+la+culture+et+ou+demo.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200317%2Fus-east-1%2Ffs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200317T073558Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=9a045604d49e856512bd1f00ba1cd34458f0313c869e7d1083f9d413cc45512c

La Belgique francophone propose effectivement un exemple intéressant pour étudier ce rapport entre culture et politique puisque : « *la Communauté française de Belgique a développé, dès les années 60 du siècle dernier, des politiques culturelles spécifiques sous l'horizon de la tension entre démocratisation de la culture et démocratie culturelle. Ce choix, très innovateur pour l'époque, contrastait fortement avec les politiques de démocratisation de la culture initiées en France par Malraux* ».

Nous avons largement évoqué la démocratisation culturelle. Qu'en est-il de la démocratie culturelle ?

C'est dans la déclaration finale du colloque « *Prospective du développement culturel* » à Arc-et-Senans en 1972 que l'expression « *démocratie culturelle* » fait sa première apparition.

« Toute politique culturelle a pour objectif fondamental la mise en œuvre de l'ensemble des moyens capables de développer les possibilités d'expression et d'assurer la liberté de celle-ci. Il s'agit de reconnaître à l'homme le droit d'être auteur de modes de vie et de pratiques sociales qui aient signification. Il y a en conséquence lieu de ménager les conditions de la créativité où qu'elles se situent, de reconnaître la diversité culturelle en garantissant l'existence et le développement des milieux les plus faibles [...]

Des actions immédiates s'imposent : [...] réaliser les conditions d'une démocratie culturelle comportant, dans une perspective de décentralisation et de pluralisme, l'intervention directe des intéressés³⁴».

En juin de cette même année à Helsinki, la conférence intergouvernementale de l'Unesco pour les politiques culturelles en Europe s'inspirait de ces éléments pour affirmer :

« En ce sens la culture n'est plus seulement une accumulation d'œuvres et de connaissances qu'une élite produit, recueille et conserve pour les mettre à la portée de tous, ou qu'un peuple riche en passé et en patrimoine offre à d'autres comme un modèle dont leur histoire les aurait privés ; la culture ne se limite pas à l'accès aux œuvres et aux humanités mais est tout à la fois acquisition de connaissance, exigence d'un mode de vie, besoin de communication ; elle n'est pas un territoire à conquérir mais une façon de se comporter avec soi-même, ses semblables, la nature ; elle n'est pas seulement un domaine qu'il convient de démocratiser, mais elle est devenue une démocratie à mettre en marche³⁵».

34 Déclaration d'Arc-et-Senans adoptée au Colloque sur la Prospective du Développement Culturel (7-11 avril 1972) [http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/resources/CDCC\(80\)7-F_AeS.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/resources/CDCC(80)7-F_AeS.pdf)

35 Recommandation numéro 1 d'Eurocult, Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Europe. Helsinki, 19-28 juin 1972, Rapport final, Unesco, 1972.

Pour le CESE, tel qu'il le définit dans son rapport « *Vers la démocratie culturelle* » de 2017, le « *concept de démocratie culturelle englobe et met en cohérence des leviers d'intervention traditionnels utilisés dans les politiques culturelles avec d'autres, relativement nouveaux. Trois axes sont ainsi concernés : la participation et la co-construction des politiques culturelles ; l'animation et la médiation culturelles ; les pratiques artistiques en amateur*³⁶ ».

Mais le Conseil économique, social et environnemental (CESE) précise également dans son avis que pour lui :

« La démocratie culturelle ne saurait s'entendre sans démocratisation sous peine d'assigner chacun.e à ce qu'il connaît déjà. La démocratisation culturelle a été trop longtemps entendue comme la mise à la disposition de tou.te.s des œuvres d'art et de la culture. Or la démocratisation n'est pas achevée lorsque l'on a accroché un tableau au mur et ouvert les portes du musée à tou.te.s ».

Ainsi donc revient la question de l'accompagnement, donc du lien entre culture et éducation, et qui interroge évidemment l'EAC.

De très nombreux éléments pourraient être analysés, nous en privilégions ici trois :

- la question du collectif et de l'individuel ;
- la question du jeune âge et du « *tout au long de la vie* » ;
- la question de l'acculturation et de l'action.

Tous trois peuvent être appréhendés comme des oppositions, voire des contradictions. Ils peuvent aussi être pensés comme des complémentarités.

2.1 - Approche individuelle et/ou collective

*« Aborder la notion de démocratie culturelle doit d'abord nous permettre d'en finir avec l'approche dichotomique entre la culture individuelle et la culture collective. Elle repose sur des préjugés qui posent problème à l'idée même de participation, et elle est en outre un véritable obstacle à la création d'une politique culturelle qui soit cohérente par rapport aux institutions et aux valeurs d'une démocratie libérale*³⁷ ».

36 https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2017/2017_22_democratie_culturelle.pdf

37 Zask Joëlle, « De la démocratisation à la démocratie culturelle », Nectart, 2016/2 (N° 3), p. 40-47. DOI : 10.3917/nect.003.0040. URL : <https://www.cairn.info/revue-nectart-2016-2-page-40.htm>

Telle est la remarque par laquelle Joëlle Zask introduit sa réflexion « *De la démocratisation à la démocratie culturelle* » dans la revue *Nectart* (2016/2, N° 3, pages 40 à 47). Son analyse montre combien l'approche culturelle est marquée par « *l'idée que la culture est individuelle et ne peut être qu'individuelle* » et « *relève de deux conceptions de la culture qui, pour être bien distinctes, n'en finissent pas de coloniser les esprits et souvent de s'y confondre* ».

La première conception, comparable à la formation de soi, revendique « *l'indépendance et l'intensification de la vie intérieure* ». La seconde postule qu'il appartient à « *l'État d'incarner un certain nombre de principes universels qui sont considérés comme les conditions de l'accès des individus à la « majorité » (Kant), à la rationalité, aux Lumières, au bon goût, au raffinement, bref, à la civilisation avec un grand « C »* ».

Pour Joëlle Zask, la première approche implique l'éducation, la seconde l'instruction.

Elle propose une troisième approche, cette fois collective et qui considère que « *la culture conditionnerait les individus de telle manière qu'ils deviendraient relativement semblables à force d'être imprégnés du même bain culturel*. » Il s'agit ici d'une « *vision nationaliste de l'histoire et de la politique : le « peuple » ou la « race » réalisent collectivement la « culture » à laquelle les individus doivent s'initier et adhérer afin de devenir les membres pleinement assimilés de la communauté* ».

Or l'auteure constate « *que l'on se tourne vers l'un ou l'autre de ces modèles, que l'on considère la liberté naturelle individuelle que postule le premier, les droits de l'homme qui fondent le deuxième ou la capacité à être conditionné que suppose le troisième, aucun des trois ne prend en compte la participation culturelle. Dans le premier cas, moins l'individu dépend de sa société, plus ses chances de se réaliser sont grandes. Dans le deuxième, comme l'avait imaginé Helvétius en son temps, plus l'esprit est vierge, plus il est facile de le « remplir » de bonnes choses. Et dans le troisième, moins l'individu est actif, plus il tombe dans des formes d'abolition de soi (en particulier de l'individualisme et de l'égoïsme) nécessaires à la création de la substance sociale* ».

Un triple constat qui n'est pas sans lien avec l'analyse des démarches éducatives que la recherche peut faire par ailleurs. Il est en effet possible de reconnaître dans ces trois approches ce que l'on

identifie dans l'univers scolaire. La première est évidemment celle qui sous-tend l'ensemble des convictions éducatives de Jean-Jacques Rousseau mise en mots dans « *L'Émile* ». La seconde fait le pari de l'apprentissage dès le plus jeune âge, nous y reviendrons. Tout comme il nous faudra aussi approfondir la construction d'une identité collective et son rapport à la participation.

2.2- Du jeune âge au « *tout au long de la vie* »

« *La vie instructive est très courte. Le seul moyen de l'allonger, c'est de former de bonne heure le jugement de l'homme. Qu'on ne charge sa mémoire que d'idées claires et nettes ; son adolescence sera plus éclairée que ne l'est maintenant sa vieillesse.* » écrivait Helvetius³⁸. Conception d'un enfant, être « *infans* », sans voix, sans parole, qu'il convient d'élever (d'où l'élève scolaire), esprit vierge qu'il s'agit de cultiver pour en faire de préférence, selon Montaigne « *une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine* ». C'est donc pour Helvetius « *à l'instant même où l'enfant reçoit le mouvement et la vie qu'il reçoit les premières instructions...* ».

Ce même choix, fait pour l'enseignement scolaire, guide toutes les autres formes d'apprentissage. Ainsi, dans le domaine culturel, la progression d'un conservatoire ou d'une école d'art s'apparente à celle de l'École et démarre généralement à l'âge des débuts de la scolarité primaire. L'inscription de l'EAC, dans le cursus scolaire avec la construction du parcours d'éducation artistique et culturelle, s'applique bien dès les petites classes et jusqu'au lycée.

Cette approche correspond à l'idée que c'est au plus jeune âge que se construit l'esprit des futurs adultes, que se mettent en place schèmes et habitus culturels. Elle nourrit aussi la volonté de faire des enfants des prescripteurs culturels pour leur environnement familial. De nombreuses propositions culturelles en effet proposent ainsi aux enfants de « *revenir* » en famille, profiter du spectacle vu avec la classe, de l'exposition visitée avec le centre de loisirs, de lire l'ouvrage dont les enfants ont rencontré l'auteur à la bibliothèque municipale...

Si l'enfance est l'âge privilégié de l'éducation, il n'en est pourtant pas le seul.

Citons de nouveau Helvetius :

« *J'apprends encore : mon instruction n'est point encore achevée. Quand le sera-t-elle ? Lorsque je n'en serai plus susceptible : à ma mort. Le cours de ma vie n'est proprement qu'une longue éducation* ».

38 «L'éducation nous fait ce que nous sommes» HELVETIUS1784, proposé en ligne par Philippe Meirieu <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/helvetius.pdf>

« *Éducation permanente* » évoque Jean-Louis Genard en restituant l'expérience de la Belgique francophone, terme qui a également marqué, un temps, autour des années 1960-1970, la pensée éducative en France.

« *Éducation tout au long de la vie* » dit dorénavant la communauté internationale. Ainsi, la Commission européenne affirme que : « *l'éducation et la formation tout au long de la vie recouvrent aussi bien les activités d'apprentissages pour des raisons personnelles, civiques et sociales que pour des raisons professionnelles* ».

Cela implique que l'apprentissage, une fois pour toute, dans les débuts de sa vie, ne peut suffire comme le revendiquait déjà Condorcet. Mais cette approche rend également compte de l'inachèvement humain, tel que le théorise Georges Lapassade dans « *L'entrée dans la vie* »³⁹, remettant ainsi en cause le « *mythe de l'adulte* ». Ce que Jean-Pierre Boutinet explique à sa manière :

« Si l'éducation est le processus culturel visant à assumer le défi paradoxal d'amener tout jeune enfant à son autonomie et simultanément à l'intégrer socialement à une place, l'éducation tout au long de la vie, dans un contexte postmoderne, cherche à étendre ce défi paradoxal à tous les âges de la vie, de l'enfance au grand âge.

L'éducation est un bien symbolique propre à chaque groupe culturel qui aménage à sa façon le paradoxe évoqué plus haut ; elle est aussi un bien propre pour chaque individu membre de ce groupe qui vit à sa manière ce paradoxe. De façon informelle dans la vie de tous les jours ou de façon formelle en famille ou à l'école, l'éducation cherche simultanément et paradoxalement à rendre autonome l'enfant pour l'émanciper et le conduire à un état adulte de maturité, tout en l'intégrant et ce en l'arrimant à une place déterminée, ce que suggère d'ailleurs l'origine latine du terme instruction sur laquelle revient D. Hameline (1971) lorsqu'il aborde le paradoxe éducatif⁴⁰».

Émancipation et intégration, un paradoxe éducatif qui traverse évidemment aussi l'EAC. Il interroge en effet l'apport culturel à deux niveaux. Tout d'abord dans l'assimilation à une culture dominante qu'il faudrait acquérir, voire à une culture identitaire dans laquelle il conviendrait de se reconnaître (on peut penser ici au projet de Nicolas Sarkozy, alors président de la République, de créer un

39 Lapassade, Georges. *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris, Éditions de Minuit, 1963, 260 p.

40 Boutinet Jean-Pierre, « *Éducation tout au long de la vie* », dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE*. Toulouse, ERES, « *Éducation - Formation* », 2009, p. 127-128. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0127. URL : <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-127.htm>

« musée de l'identité française »), s'opposant à la construction de sa propre culture originelle et personnelle. Ensuite, dans la démarche qui invite d'un côté à agir et de l'autre à subir.

2.3- De l'acculturation à l'action

Ainsi donc, « schématiquement, une culture est à la fois un outil de séparation de l'individu d'avec le monde et un moyen d'entrer en relation avec ses congénères et, plus largement, avec l'environnement qui se trouve être le sien. », comme le postule l'anthropologie culturelle, pour laquelle, le précise Joëlle Zask, « la culture ne se pense pas sans la participation active des individus ». Toute culture offre en effet « d'un côté des ressources d'adaptation spécifiques, des moyens de comprendre son environnement, d'y développer ses potentialités, de contracter des habitudes, de bénéficier des connaissances acquises par la communauté passée, bref, de s'adapter. Mais, de l'autre côté, cette adaptation est un ajustement actif : elle ne consiste pas à recevoir passivement des contenus extérieurs, à prendre progressivement la forme de moules imposés. Elle consiste non à assimiler, mais à intégrer ou inclure ».

L'acquisition culturelle participe donc à l'individuation de l'être humain, lui permettant à la fois « d'accéder au monde et, ce faisant, au sentiment de sa propre existence » (Winnicott). Pour autant, pour des auteurs comme Boas, Sapir, Malinowski (pionniers de l'anthropologie culturelle) la culture « est impensable sans la participation active des individus qui en héritent ».

La culture n'est donc pas une donnée figée, un héritage monolithique, un bagage transmis à l'identique. Elle est au contraire une démarche, une construction, une élaboration plurielle et permanente, toujours en évolution. Pour Joëlle Zask, « à l'individu « cultivé » de la *Bildung* (celui qui se meut au niveau de la haute culture), à l'individu acculturé de l'idéal républicain et à l'individu déculturé de l'idéal nationaliste se substitue la figure de l'individu cultivé ».

Si le mot de « *culturation* » n'existe pas en français, il rendrait pourtant assez justement compte de cette nécessité de construire une culture singulière dans le respect de l'individuation humaine : serait un homme cultivé celui qui, librement, pourrait –à partir des éléments acquis- inventer, interpréter, partager. La culture est alors à considérer comme un « *tissage* » pour reprendre un terme cher à Annette Obin-Coulon (et qui fait davantage sens que celui de métissage). Son

élaboration est comparable au phénomène de créolisation développé par Édouard Glissant. Et elle implique une participation active : l'être humain est acteur de sa culture.

C'est cette participation qui correspond à l'idéal démocratique par excellence et c'est en cela qu'il convient de parler de démocratie culturelle. Il s'agit de proposer les apports culturels nécessaires à la fois à la pleine réalisation distinctive de toute individualité et à l'épanouissement en tant que membre pleinement participant au collectif citoyen. On rejoint ici même la notion d'émancipation, inséparable de celle d'éducation à la citoyenneté.

« *Plus nous apprenons sur les sociétés primitives, plus il apparaît que la participation de chaque individu à la culture de sa tribu a un caractère individuel* »,

constatait déjà Franz Boas au début du XXe siècle. Une observation qui permettra ensuite à ses disciples (Margaret Mead, Ruth Benedict, Alfred Kroeber) de développer une théorie de réciprocité entre les transformations culturelles et la formation de la personnalité.

Cette participation à la construction simultanée de son « *moi individuel* » et de son « *moi collectif* » est également à interroger dans tout acte d'éducation. Celle-ci devrait avoir cette double ambition de permettre à la fois la construction des individus et celui de la société. Mais s'il est démontré que les élèves apprennent d'autant mieux qu'ils sont acteurs de leur apprentissage, la valorisation, particulièrement en France, d'un modèle de transmission descendante du « *maître* » qui sait vers l'élève qui ne sait pas, reste prégnante et limite largement les approches participatives de construction de son propre savoir.

La question se pose aussi dans le champ de la culture et donc pour l'EAC.

De fait, les trois éléments que nous venons de soulever ne sont pas en lien avec les interrogations concernant l'EAC, davantage certainement d'ailleurs en terme de complémentarité que d'opposition. En effet, comment dans le domaine artistique et culturel permettre d'articuler action éducative collective et appropriation individuelle, prise en compte dès le plus jeune âge et accompagnement tout au long de la vie, exposition (aux arts et à la culture) et participation à la construction culturelle plurielle ?

Et -cerise sur le gâteau- comment surtout répondre à ces besoins de complémentarité pour l'ensemble de la population ?

Nous n'avons pas la prétention de donner ici des solutions, et tel n'est pas notre rôle. Pour autant, il apparaît que quelques pistes et conditions sont indispensables pour tenter d'avancer. C'est l'objectif des préconisations qui vont suivre et conclure ce travail.

Pour une EAC essentielle et partagée : des préconisations

L'Éducation Artistique et Culturelle doit désormais être inscrite dans la durée, elle doit cesser de subir l'effet « *stop and go* » des politiques éducatives afférentes. Inscrite dans le projet républicain de formation du citoyen, elle doit être l'objet d'une ambition partagée entre tous les acteurs de l'État -Culture, Éducation nationale, Collectivités territoriales-. La contractualisation tripartite pluriannuelle en fixe les modalités (GT-EAC).

1. Art et Culture, fondamentaux de l'éducation

- Pour que chaque acteur éducatif puisse s'impliquer dans l'EAC, reconnaître, par la parole politique, son caractère fondamental au même titre que « *lire, écrire, compter, respecter autrui* ».
- Définir et promouvoir une éducation culturelle tout autant qu'artistique, et donc favoriser le dépassement de l'entrée disciplinaire. Sciences, patrimoine, médias et information sont aussi des enjeux culturels qui sont intégrés à la démarche d'EAC.
- Généraliser les L.E.A.C (Lieu d'éducation à l'Art et Culture : galerie, diffusion de spectacles, médiathèque, ...) en école, établissement, mais aussi dans les espaces de l'administration centrale et décentralisée. Créer les postes nécessaires pour animer ces lieux.
- Inscire cette ambition dès la formation initiale de tous les acteurs éducatifs, de l'enseignant à l'animateur en passant par les corps d'encadrement, en transcendant les entrées disciplinaires.
- Sanctuariser le PEAC inscrit dans la loi pour la Refondation de l'école de 2013. Que chaque enfant puisse réellement suivre un parcours inscrit dans la durée de son temps de formation afin que, devenu adulte, il le poursuive et l'enrichisse en toute autonomie. C'est ainsi que l'objectif de démocratie culturelle peut être atteint.

2. Accompagner les personnels

- Offrir un PEAC pour les enseignants en continuum de formation du Master 1 Meef à T3 (titulaire 3e année) et au-delà tout au long de la carrière.
- En formation initiale, augmenter le volume horaire consacré à l'EAC dans les maquettes des Master MEEF, y intégrer des UE visant à apprendre à travailler en projets en transdisciplinarité, objets de formation commune à tous les acteurs éducatifs.
- En formation initiale, intégrer à chaque Inspé un Lieu d'art et de culture, (L.A.C : galerie, diffusion de spectacles, lieu EMI, ou culture scientifique) qui sera un laboratoire pour se forger de l'expérience en démarche EAC.

- En formation continue, un temps annuel (sur temps de service) inscrit à chaque PAF académique (ou national pour les corps d'encadrement) consacré à l'enrichissement du PEAC de chaque acteur éducatif : découvrir de nouveaux champs artistiques, de nouvelles pratiques culturelles, rencontre avec des médiateurs de structures culturelles, démarche d'école du spectateur, pratiques artistiques.
- En formation continue, apprendre à penser la transposition didactique des objets de culture, tous champs confondus. Apprendre à travailler en partenariat, construire la complémentarité des acteurs éducatifs (enseignants, artistes, ingénieurs de projets pédagogiques, encadrement).
- Inscrire l'école (ou la circonscription pour les plus petites structures), l'EPLÉ comme lieu apprenant et en faire le premier lieu de formation inter-métiers pour l'EAC fondée sur le projet de l'école, de l'établissement. Enrôler à la démarche EAC toutes les catégories de personnels : enseignants, éducation, santé-sociaux, personnels de direction.
- Articuler et penser les liens entre enseignement et éducation. Dans le secondaire, les professeurs d'arts plastiques et de musique sont des spécialistes disciplinaires, réels points d'appuis à l'extension de la démarche EAC aux autres disciplines d'enseignement. Dans le primaire, la polyvalence des professeurs des écoles doit leur permettre d'envisager cette démarche en transdisciplinarité, dans une pédagogie propice au projet.
- Nommer un référent culture dans chaque école, EPLÉ, relais auprès de ses collègues pour les actions EAC. Une mission reconnue, valorisée, indemnisée (au moins une IMP par an dans le second degré, créer cette IMP pour le 1^{er} degré).
- Encourager le tutorat ou partenariat de pair à pair, ce qui devrait permettre de faire reculer « *la peur de se lancer* » dans une pratique inconnue. Un porteur de projet s'associe à un collègue observateur qui pourra lui même envisager de devenir porteur de projet l'année suivante.

3. Construire une expertise partagée de l'ingénierie de projet

- Instaurer une formation des cadres de l'Éducation nationale (IEN, IA-IPR, conseillères et conseillers pédagogiques, chef.fes d'établissement, directrices et directeurs) pour une acculturation commune à la démarche et aux concepts liés à l'EAC, en inter-degrés, en équipes pluri-catégorielles et en transdisciplinarité.
- Étendre cette nécessaire acculturation aux concepts et démarche EAC à la confrontation constructive avec les personnels des autres services publics concernés : culture (DRAC) et fonctionnaires territoriaux des collectivités locales, personnels des structures culturelles, personnels des associations d'éducation populaire intervenantes.
- Donner les moyens de travailler en intelligence collective en unissant les ressources et les forces humaines des systèmes éducatifs et culturels et des organisations territoriales. Il est nécessaire, pour construire une EAC, de partager les visions et les objectifs entre univers professionnels de la culture et de l'éducation, tous deux étroitement liés et dépendants de l'action politique et donc financière fixée par les collectivités.

- Créer des postes dédiés à la coordination des actions EAC, au sein de l'Éducation nationale (conseillers pédagogiques départementaux dans le premier degré, mission IA-IPR spécifique dans le second degré) et au sein des collectivités territoriales (ville, communauté de communes, département, région).
- Au niveau du système éducatif, associer l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur pour penser l'appropriation de l'EAC par les élèves. Placer les Inspé au cœur de cette réflexion, courroie de transmission entre la Recherche en éducation et les acteurs de terrain.
- Définir l'évaluation des actions EAC, dépasser l'impact quantitatif pour penser l'impact qualitatif auprès des destinataires, en définir les indicateurs.
- Si l'échelle d'une ville est une échelle réaliste pour mener une politique EAC, il n'en demeure pas moins que certains territoires sont éloignés des centres urbains et de leurs structures culturelles. La communauté de communes devient alors le nécessaire interlocuteur des structures culturelles et éducatives pour mener par CTEAC une démarche EAC.

Conclusion générale

Peut-on transmettre la culture ? Telle était la question à l'ouverture de notre recherche. Nous avons choisi, pour tenter d'y répondre, de replacer le dispositif d'éducation artistique et culturelle dans la démarche plus large de la politique culturelle et tout particulièrement celle à destination de l'enfance et de la jeunesse, période de la vie inséparable de l'École.

Bien que difficile, le lien entre culture et éducation s'impose également. Lorsque le « *ministère des Affaires culturelles* » est « *bricolé* » pour André Malraux, n'est-ce pas au ministère de l'Éducation nationale que seront pris les principaux services (direction des arts et des lettres, archives...) ainsi que la plupart des agents ? La rupture viendra du ministre lui-même lorsqu'il rejette le rôle éducatif que pourrait jouer son ministère naissant et déclare « *À l'Université de faire connaître les œuvres, à nous de les faire aimer* », privilégiant le « *choc esthétique* », sorte de coup de foudre artistique qui implique l'absence d'intermédiaire entre l'œuvre et le public. Si le choix d'une politique exclusive de démocratisation culturelle marque un fossé profond -et toujours présent de nos jours, même s'il tend progressivement à se combler partiellement- avec l'ambition émancipatrice de l'Éducation populaire, il scellera finalement les retrouvailles -ou pour le moins les rapprochements- entre la politique culturelle et la politique scolaire : l'École aussi est en charge d'une démocratisation : celle du savoir. Elle la mène en s'appuyant sur la conservation et la diffusion des œuvres du patrimoine.

À ce point commun, s'en ajoutent d'autres. À commencer par celui d'une acculturation (si nous sommes autorisés à utiliser ici ce terme) visant les plus jeunes, à la fois pour leur développement personnel, leurs capacités à être (encore) « *modelables* », leur rôle de prescripteurs. Marquée par l'analyse sociologique bourdieusienne, la politique de démocratisation tend à donner un bagage à celles et ceux qui n'ont pas d'héritage. Ou pour le dire plus justement, à donner des éléments de la culture savante -on pourrait également dire « *bourgeoise* » ou « *dominante* »- à celles et ceux qui n'en héritent pas directement familialement et socialement. Mais, pour reprendre l'image des

deltaplans utilisée par Franck Lepage dans sa conférence gesticulée⁴¹, si donner de la culture aux pauvres leur permet de s'élever (et on retrouve ici la racine du mot « élève »), « *le riche se cultive aussi* ». Ainsi donc, l'École participe à l'élévation générale du niveau de connaissance tout en faisant émerger une élite parmi les meilleurs « élèves ». Ainsi donc, la Culture permet de donner des éléments de culture à celles et ceux qui en sont les plus éloignés tout en contribuant à créer une élite « cultivée ». La conviction largement partagée est que plus cette « exposition » est précoce, plus elle est bénéfique. L'enfant développe ainsi une sensibilité à diverses formes d'art et de culture, qu'il peut entretenir tout au long de sa vie et partager avec ses proches.

L'introduction de la médiation culturelle, c'est-à-dire d'un « passeur », d'un « facilitateur » entre l'œuvre et le public, peut, toute mesure gardée, s'apparenter au rôle exercé par l'enseignant dans la transmission des connaissances. Son intervention sera d'autant plus essentielle que le « public » ne possède pas les codes culturels comme pour un élève éloigné de la culture scolaire.

À la suite de nombreux autres dispositifs, mais également de période d'ignorance, la construction idéale et partenariale d'une éducation artistique et culturelle apparaît comme une tentative d'envisager autrement la transmission de la culture. Elle intègre, en effet, au-delà de la fréquentation des œuvres, la pratique de créations et la rencontre avec des artistes. Elle concerne le champ scolaire mais est également ouverte aux temps des démarches familiales et des activités de loisirs éducatifs. Elle implique une diversité culturelle. Elle s'inscrit dans la durée et la continuité. Enfin, et nous y revenons longuement, son extension sous la forme du 100 % EAC qui vise à intégrer chaque enfant et jeune.

Nous sommes bien conscients de parler ici de « l'idéal » de cette démarche, non parce que nous en aurions une vision idéalisée, mais parce que n'en étant qu'à ses débuts, il est encore impossible d'en faire une évaluation. Les territoires qui s'y investissent (comme Metz que nous avons largement étudié ou Rennes et Saint-Brieuc avec lesquels nous avons eu des contacts) sont administrés par des responsables militants et convaincus. Ils s'y investissent au mieux, produisant des résultats intéressants qu'il n'est pas sûr de retrouver ailleurs -et certainement pas partout- dans une action de généralisation. L'écart entre les ambitions du projet et les préconisations

41 Franck Lepage - Incultures 1 : « *L'Éducation Populaire monsieur, ils n'en ont pas voulu* ». Conférence gesticulée <https://www.youtube.com/watch?v=vVrCR6wF3LU>

concernant l'EAC dans le rapport parlementaire de la députée Aurore Berger, montre bien les obstacles qui restent à franchir.

Certains sont d'ordre matériel. Toutes les communes ne bénéficient pas d'une même richesse culturelle. Si le numérique peut suppléer à la découverte de certaines œuvres inaccessibles, il ne remplace pas la visite au musée, la sortie théâtrale ou cinématographique... L'investissement financier va vite se poser également. Là encore, les sollicitations vont vers les collectivités territoriales. Toutes n'ont pas les mêmes moyens. Toutes ne font pas non plus les mêmes choix politiques.

Nous touchons d'ailleurs là un autre sujet. Celui de l'ambition politique dans le domaine culturel. L'histoire des dispositifs d'éducation culturelle, rappelée dans cette recherche, met en évidence une alternance de périodes volontaristes avec d'autres qui le sont moins, parfois même avec des abandons de la préoccupation pour ce sujet. Les implications de l'État sont assez peu pérennes et posent donc souvent la question du prolongement des actions. L'exemple des « classes à PAC » (à projet artistique et culturel) en sont une illustration. Lancées avec un soutien financier de l'État (ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture), elles ont connu un désengagement qui les a fait massivement disparaître. Seules ont survécu, celles pour lesquelles les collectivités ont bien voulu se substituer à l'État et assurer le financement.

Il faut enfin interroger le projet éducatif et culturel qui sous-tend la généralisation de l'EAC. Un saupoudrage de culture savante a montré ses limites et ne permet en rien le développement de la démocratisation culturelle. Le parcours n'a de sens que s'il est coordonné, inscrit dans une progression, dans des découvertes accompagnées, des rencontres structurées, des pratiques évolutives. Les ressources existent-elles pour offrir cela à chaque enfant ? Seront-elles développées dans ce sens ?

La création d'un Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC) à Guingamp, intégrée au Cnam, ayant pour mission la formation initiale et continue ainsi que la recherche dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble du territoire, peut être un élément de stabilisation du domaine, même s'il faudra des précisions sur la manière dont

cette nouvelle structure travaillera avec celles déjà existantes tant dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche.

L'exemple de la ville de Metz montre à la fois toutes les avancées en cours, toutes celles encore à réaliser et les contraintes qui pèsent sur une généralisation du dispositif et plus globalement sur la construction d'une politique culturelle qui englobe et tente de répondre à ces enjeux. Car en effet, la mise en œuvre de l'EAC n'est pas une démarche isolée, qui peut faire sens en soi. Il est un élément d'une politique culturelle plus vaste. C'est pourquoi la question même de la démocratie culturelle est interrogée. Car se demander comment transmettre la culture, c'est se demander quelle culture transmettre. Et de cette définition de la culture, de son acception à la fois singulière et plurielle, de son approche diversifiée ou non, se révèle la conception même de la société et de la démocratie qui est sous-tendue.

Dans le cadre de l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire, le sociologue belge Luc Carton avait défini celle-ci comme étant « *le travail de la culture dans la transformation sociale* ». Une manière de dire qu'éduquer est une démarche culturelle, active et transformatrice, tant des individus que de la société à laquelle ils participent.

« *Dis-moi quelle éducation artistique et culturelle tu proposes, je te dirai quel monde tu prépares* ».

Une telle phrase semble pouvoir, à elle seule résumer, ce travail de recherche et le conclure.

[Pour aller
plus loin]



[Sources et Bibliographie]

Livres

- L. Arnaud, *Agir par la culture*, Éditions de l'Attribut, juin 2018
- H. Artus, *Pop Corner*, Points Poche, 2018
- P. Bourdieu, *La distinction*, Éditions de Minuit, 1979
- J - G. Carasso, *Nos enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ?* Éditions de l'Attribut, mars 2005
- M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, 10/18, 1980
- C. Chevalier, J.-K. Deschamps *L'éducation populaire : une exigence du 21^{ème} siècle*, rapport CESE, Mai 2019
- Thierry Delavet, Marie-Françoise Olivier, *La culture au cœur des apprentissages*, ESF éditeur septembre 2014
- B. Duvin Parmentier, *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires*, Scéren, CRDP Amiens, avril 2010
- Benoit Falaize, *Territoires vivants de la République*, Éditions de la découverte, août 2018
- L. Fleury, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Armand Colin, 2016
- P. Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'école ?* L'attribut, 2016
- B. Lahire, *La culture des individus*, Éditions la découverte, 2004
- J - M. Lauret, *L'art fait-il grandir les enfants ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, L'Attribut, 2014
- C. Mollard, *La culture est un combat*, PUF 2017
- P. Moulinier, *Les politiques publiques de la culture en France*, PUF, collection Que sais-je ? Août 2016
- B. Nassim Abouddrar, F. Mairesse, *La médiation culturelle*, Puf, 2016
- Julien Netter, *Culture et inégalités à l'école*, PU de Rennes, juillet 2018
- S. Saada, *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Éditions de l'Attribut, juillet 2011
- G. Verbunt, *Penser et vivre l'interculturel*, Chronique sociale, mai 2011
- Jean-Michel Zakhartchouc, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur 1999

Revues

- **Nectart** n° 7, *Pourquoi l'éducation artistique transforme nos vies ?* interview de Robin Renucci, pages 13 à 25, éditions de l'Attribut, deuxième semestre 2018
- **[R]** n° 4, *Cultures et éducations scolaires, universitaires, populaires*, Centre Henri Aigueperse, septembre 2019
- **Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs** Hors-série n° 7 | 2020 : *Scolarisation de l'art, artistisation de l'école*, Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France Stéphane Bonnéry et Rémi Deslyper
[Cet article, publié le 25 mars 2020, n'a pas pu être pris en compte dans la rédaction de notre rapport, terminé à cette date. En voici le plan :
 - Les pratiques culturelles « scolarisées » dans des disciplines : dimension curriculaire
 - L'étude des pratiques « scolarisées » moins constituées en disciplines
 - Une transmission transversale aux disciplines scolaires
 - Les activités culturelles dans les dispositifs partenariaux et/ou de remédiation
 - L'enseignement dans les institutions de formation artistique
 - Des formes de transmission moins formaliséessuiwi d'une bibliographie très complète.]

Sites

- <https://francearchives.fr/fr/article/162828307> : une bibliographie de l'éducation artistique et culturelle
- <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> : sur le site du ministère de l'Éducation nationale
- <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Education-artistique-et-culturelle> sur le site du ministère de la Culture
- <https://education-artistique-culturelle.fr/> la plateforme de l'EAC
- <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html> le parcours d'éducation artistique et culturelle
- <http://observatoire-reussite-educative.fr/thematiques/arts-et-culture/leducation-artistique-et-culturelle-institutions-associations-collectivites> l'EAC vue par l'Observatoire de la réussite éducative
- <https://www.vie-publique.fr/745-haut-conseil-pour-leducation-artistique-et-culturelle> le Haut conseil pour l'éducation artistique et culturelle (HCEAC)

Entretiens des acteurs de l'EAC à Metz

- Sybille **Brunot**, chargé des jeunes publics, Cité musicale de Metz
- Corentin **Buchaudon**, chargée des médiations FRAC Lorraine, Metz
- Isabelle **Busac**, artiste de la compagnie de théâtre Roland Furieux
- Maryse **Dellandrea**, Conseillère pédagogique départementale mission art et culture, DSDEN de Moselle
- Thierry **Fedrigio**, Rédacteur en chef du Républicain Lorrain, édition de Metz
- Maud **Guély**, Assistante Ingénieure des projets culturels, Espé de Lorraine
- Dominique **Gros**, maire de Metz
- Violette **Konne**, cheffe de service Animation, Jeunesse, Éducation populaire, ville de Metz
- Hacène **Lekadir**, élu adjoint à la culture, ville de Metz
- Anne **Oster**, chargée des publics scolaires, centre Pompidou Metz
- Camille **Pereira**, chargée des projets éducatifs, Tiers Lieu Bliida
- Gwenaëlle **Protard**, cheffe de service action culturelle, ville de Metz
- Claire **Ranou**, conseillère EAC à la DRAC, site de Metz
- Sophie **Renaudin**, DAAC, Rectorat de Nancy-Metz
- Fabienne **Rondelli**, directrice adjointe Espé de Lorraine, chargée de mission Art et Culture
- Jean-Michel **Schildknecht**, directeur de l'Agora
- Pierre **Waeckerlé**, Maison de la Culture et des Loisirs

[Éducation artistique et culturelle]

Avril 2020

Pour en savoir plus



L' [EAC] : une approche intellectuelle et sensible

« L'éducation artistique et culturelle concourt à la formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes. Elle vise à l'acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques enseignés ; elle joue un rôle essentiel en matière de valorisation de la diversité des cultures et des formes artistiques. Elle contribue à la formation de la personnalité et est un facteur déterminant de la construction de l'identité culturelle de chacun. L'éducation artistique et culturelle renforce la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines ; elle permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage. Elle conforte la maîtrise des langages, notamment de la langue française, en développant les capacités d'analyse et d'expression. Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale. Ainsi comprise, l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le domaine des enseignements artistiques proprement dits qui sont, à l'école, de la responsabilité de l'Éducation nationale. Elle s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendu comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste. Elle concourt enfin au renouvellement des publics des institutions culturelles. »

Ainsi sont définis les objectifs généraux de l'éducation artistique et culturelle, dans les Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Culture et de la Communication [circulaire no 2005-014 du 3 janvier 2005], Paris, ministère de l'Éducation nationale, 2005 (BOEN, no 5 du 3 février 2005).

[100%]: un objectif ambitieux

Annonce du candidat Macron dans le cadre de la campagne des élections présidentielles, le 100 % éducation artistique et culturelle est désormais pris en compte comme une priorité dans la feuille de route gouvernementale et inscrit dans le plan "à l'école des arts et de la culture".

Il se traduit pour l'instant par la labellisation de 10 « villes laboratoires objectif 100% EAC » :

Cannes,
Château-Arnoux-Saint-Auban,
Carros,
Château-Thierry,
Bessancourt,
La Courneuve,
Guingamp,
Quimper,
Saint-Brieuc,
Metz.

L'objectif est que ces villes s'engagent à ce que 100 % des enfants bénéficient d'ici 2020 d'un projet EAC structurant chaque année, avec un équivalent de 2 heures de pratique artistique dans les écoles et en lien avec les acteurs culturels, et la fréquentation d'œuvres.



Aujourd'hui ce sont trois élèves sur quatre qui sont touchés par au moins une action d'EAC, ce qui est un bon début mais loin d'une inscription dans une démarche pérenne et régulière d'éducation intégrée à l'ensemble de la scolarité.

Tableau 1 – Part d'élèves touchés par au moins une action ou un projet en lien avec l'éducation artistique et culturelle en 2017-2018

	École		Collège		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Total EAC	5 600 000	82	2 000 000	62	7 600 000	75
Total élèves	6 800 000	100	3 300 000	100	10 100 000	100

Champ : France métropolitaine - non, secteur public et privé. Effectifs approximatifs.
Note de lecture : en 2017-2018, sur les 6,8 millions d'élèves scolarisés dans le premier degré, 5,6 millions ont bénéficié d'une action d'éducation artistique et culturelle, soit 82 % d'élèves EAC.

Source : MEN-MESRI-DHAFAC-DJUS, enquête sur l'éducation artistique et culturelle, 2019

Au sommaire :

L'EAC l'intellectuel et le sensible	1
100% objectif ambitieux	2
L'EAC sur un territoire	3
La longue histoire de l'EAC	4
La formation levier de l'EAC	5
Quelle culture ?	6
L'UNESCO mobilisée	7
Des ressources	8
Des préconisations - Pour aller plus loin	9



[L'Éducation artistique et culturelle]



Le saviez-vous ?

Dès 1965, il est institué dans les lycées agricoles un enseignement socioculturel permettant de développer des actions et des projets d'éducation artistique et culturelle à destination des élèves ainsi que des démarches de développement culturel des territoires ruraux.



L'EAC sur un territoire

Dans le cadre de la recherche conduite par le Centre Henri Aigueperse sur la transmission de la culture et l'analyse du dispositif de l'EAC, Béatrice Laurent a rencontré l'ensemble des acteurs concernés par sa mise en œuvre sur le territoire de la ville de Metz, une des dix villes-laboratoires 100 % EAC.

Plusieurs éléments ressortent de cette approche. La volonté politique tout d'abord, portée par le maire et son équipe municipale.

Le caractère partenarial ensuite, tant au niveau des différents services et structures de la ville que des enseignants des écoles et des structures culturelles.

Une inscription dans la durée également qui permet ainsi d'offrir dans le temps scolaire, comme en dehors, des actions et activités culturelles aux enfants et aux jeunes de tout âge, de tous quartiers, à toutes les époques de l'année : temps scolaire comme vacances...

Cette pluralité de lieux et de temps accompagne une diversité des formes artistiques proposées et s'inscrit aussi dans l'approche globale de la politique culturelle de la Ville, s'étendant des formes populaires des "fêtes de la Mirabelle" à celles savantes des spectacles de l'Arsenal ou des expositions du « Centre Pompidou de Metz » en passant par l'innovation de tiers lieux comme le Bliida et du festival de arts urbains numériques "Constellations".

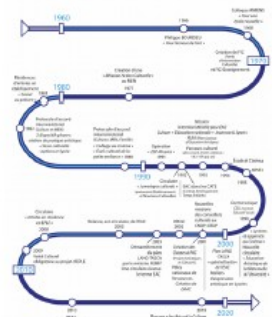
La déjà longue Histoire de l'EAC

Solfège et dessin sont déjà présents dans l'École de la IIIe République, mais il faudra attendre les années 1960 pour sortir d'un trop grand académisme de ces enseignements.

C'est à partir de 1985 que l'école primaire entre véritablement dans une éducation artistique globale, riche d'un ensemble de domaines... Si ce ne sont pas des disciplines scolaires à part entière, le théâtre, la danse, l'architecture sont présentes au côté des arts plastiques et de la musique.

En 2005 est créé le Haut conseil à l'Éducation artistique et culturelle (HCEAC), chargé de proposer des orientations stratégiques pour l'EAC. La loi de 2013 instaure quant à elle un "parcours d'éducation artistique et culturelle" concernant chaque élève tout au long de sa scolarité. La charte de l'EAC, elle, voit le jour en 2015. Dernière pierre à cette longue construction, l'objectif 100 % EAC débuté de manière expérimentale depuis 2018.

Construction historique « Éducation Artistique et Culturelle »



La formation, levier essentiel du développement de l'EAC

Un Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC) au sein du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) va voir le jour à la rentrée 2021 à Guingamp.

Il aura pour objectif de structurer au niveau national la formation et la recherche dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle. Et pour principale mission de concevoir et de dispenser une offre de formation initiale et continue certifiante, en lien avec les établissements d'enseignement supérieur.

Ces formations s'adresseront aux étudiants et professionnels amenés à développer ou à participer à des projets d'éducation artistique et culturelle : étudiants, enseignants, artistes, médiateurs culturels, animateurs socio-éducatifs, élus locaux...

Une initiative bienvenue si elle sait s'intégrer en partenariat avec les autres filières de formation de professionnels dans le domaine culturel et réussit à construire une "culture partagée" entre les différents acteurs de l'EAC.

En effet, former ensemble tous les acteurs de manière pluri-disciplinaire, inter-disciplinaire est un enjeu considérable pour le développement de l'EAC.

Ce n'est que parce qu'elle sera intégrée à l'ensemble des approches éducatives et inscrites au cœur des politiques culturelles globales, que l'éducation artistique et culturelle trouvera toute sa place et réalisera tout son sens.

[Quelle culture(s) transmettre ?]

Éduquer à l'art et à la culture ne peut se faire sans interroger le contenu même de cette éducation. De quelle culture parle-t-on ? Longtemps, l'École a eu pour mission de faire connaître les "grandes œuvres" du patrimoine et le ministère de la Culture était celui de l'excellence esthétique et de l'universel. La notion même de démocratisation culturelle signifiant alors favoriser la fréquentation de la culture savante par le plus grand nombre.

La notion de "démocratie culturelle" vise à étendre l'approche artistique et culturelle à toutes les formes d'expression, de créations, de disciplines. Elle envisage la culture comme un processus de construction et d'appropriation, et non plus comme un bagage reçu en héritage. Dans ce sens, elle appréhende la culture comme un levier d'éducation à la citoyenneté et à la démocratie, permettant à la fois la réalisation de sa singularité et son appartenance à un collectif.

Cette approche porte, en elle, l'objectif d'émancipation et fait affirmer au CESE que : « La démocratisation culturelle ne saurait s'entendre sans démocratisation sous peine d'assigner chacune à ce qu'il connaît déjà. La démocratisation culturelle a été trop longtemps entendue comme la mise à la disposition de tous des œuvres d'art et de la culture. Or la démocratisation n'est pas achevée lorsque l'on a accroché un tableau au mur et ouvert les portes du musée à tous. ».



[L'UNESCO mobilisée pour l'EAC]

L'UNESCO soutient l'éducation artistique par deux approches complémentaires.

La première concerne l'éducation à travers les arts et la culture et met en évidence les expressions artistiques, les ressources et pratiques culturelles, contemporaines et traditionnelles comme un outil éducatif. Elle souligne la richesse de la culture, du savoir et du savoir-faire des sociétés pour favoriser une approche interdisciplinaire et renforcer la participation dans un vaste nombre de domaines.

La seconde se réfère à l'éducation dans les arts et la culture et met l'accent sur les perspectives culturelles, multi et interculturelles ; sur le respect des cultures à travers les procédés éducatifs. Cette approche contribue à mieux comprendre l'importance de la diversité culturelle et encourage le maintien de la cohésion sociale.

Introduire les arts et les pratiques culturelles dans des environnements éducatifs constitue un réel atout, tant pour le développement intellectuel, émotionnel que psychologique équilibré des individus et des sociétés. Au-delà du développement cognitif et de l'acquisition de connaissances sur la vie et l'alphabetisation, une telle éducation renforce la pensée innovante et créative, la réflexion critique, les compétences communicationnelles et interpersonnelles... et participe à l'adaptabilité sociale et à la prise de conscience culturelle des individus. Elle leur permet de construire une identité personnelle et collective et de comprendre ce que sont la tolérance, l'acceptation et l'appréciation des autres. Son impact concerne l'amélioration de la cohésion sociale et de la diversité culturelle, mais aussi la prévention de la standardisation et la promotion du développement durable.

« Dans la plupart des cultures, les arts font partie intégrante de la vie : fonction, création et apprentissage sont liés. Les arts véhiculent, de façon formelle ou informelle, le savoir mais aussi des méthodes d'éducation dans diverses disciplines. En ce sens, l'éducation artistique ne limite pas les arts à un outil d'éducation supplémentaire, et n'a pas pour simple ambition d'intégrer les arts comme sujet principal, au sein des programmes éducatifs. »

UNESCO

[Des ressources]

La plateforme EAC

<https://education-artistique-culturelle.fr/>

Éduthèque

<https://www.edutheque.fr/accueil.html>

ADAGE

<http://artsculture.ac-dijon.fr/spip.php?article1682>



[Les préconisations du rapport]

L'Éducation Artistique et Culturelle doit désormais être inscrite dans la durée, elle doit cesser de subir l'effet « stop and go » des politiques éducatives afférentes. Inscrite dans le projet républicain de formation du citoyen, elle doit être l'objet d'une ambition partagée entre tous les acteurs de l'État -Culture, Éducation nationale, Collectivités territoriales-. La contractualisation tripartite pluriannuelle en fixe les modalités (CT-EAC).

1. Art et Culture, fondamentaux de l'éducation

- Reconnaître le caractère fondamental de l'EAC au même titre que « lire, écrire, compter, respecter autrui ».
- Définir et promouvoir une éducation culturelle tout autant qu'artistique, et donc favoriser le dépassement de l'entrée disciplinaire.
- Généraliser les LEAC (Lieux d'éducation à l'Art et Culture : galerie, diffusion de spectacles, médiathèque, ...) et créer les postes nécessaires pour animer ces lieux.
- Inscire cette ambition dès la formation initiale de tous les acteurs éducatifs.
- Sanctuariser le PEAC inscrit dans la loi pour la Refondation de l'école de 2013.

2. Accompagner les personnels

- Offrir un PEAC pour les enseignants en continuum de formation tout au long de la carrière.
- En formation initiale, augmenter le volume horaire consacré à l'EAC dans les maquettes des Master MEEF.
- En formation initiale, intégrer à chaque Inspé un Lieu d'art et de culture.
- En formation continue, inscrire un temps annuel dans chaque PAF consacré à l'enrichissement du PEAC de chaque acteur éducatif.
- En formation continue, apprendre à penser la transposition didactique des objets de culture.
- Inscire l'établissement comme lieu apprenant et en faire le premier lieu de formation inter-métiers pour l'EAC.
- Articuler et penser les liens entre enseignement et éducation.
- Nommer un référent culture dans chaque école, EPLE, relais auprès de ses collègues pour les actions EAC.
- Encourager le tutorat ou partenariat de pair à pair.

3. Construire une expertise partagée de l'ingénierie de projet

- Instaurer une formation des cadres de l'Éducation nationale pour une acculturation commune à la démarche et aux concepts liés à l'EAC, en inter-degré, en équipes pluri-catégorielles et en transdisciplinarité.
- Étendre cette nécessaire acculturation aux concepts et démarche EAC à la confrontation constructive avec les personnels des autres services publics concernés.
- Donner les moyens de travailler en intelligence collective en unissant les ressources et les forces humaines des systèmes éducatifs et culturels et des organisations territoriales.
- Créer des postes dédiés à la coordination des actions EAC, au sein de l'Éducation nationale et des collectivités territoriales.
- Au niveau du système éducatif, associer l'enseignement scolaire et l'Enseignement supérieur pour penser l'appropriation de l'EAC par les élèves.
- Valoriser la Communauté de communes comme nécessaire interlocutrice des structures culturelles et éducatives pour mener la démarche EAC.

[La culture est-elle transmissible?]

L'éducation artistique et culturelle (EAC)



Projet de recherche de Denis Adam, Laurence Lantier et la participation de Denis Adam



Centre Henri Aigueperse



Le Centre de Recherche, de Formation et d'Histoire sociale de l'UNSA Éducation

Pour tout contact :
Denis Adam
Délégué général
Centre Henri Aigueperse

87bis, avenue George Gosnat
94200 Ivry-sur-Seine
Téléphone : 07 70 74 33 33

Courriel :
centrehenriaigueperse@unsa-education.org

Retrouver nos recherches sur notre site :

<https://centrehenriaigueperse.com>

[Pour aller plus loin]



