

N° 42 Été 2013

L'Observatoire

LA REVUE DES POLITIQUES CULTURELLES

Grande cause troque CDD contre CDI Jean-Pierre Saez / Vers une Europe Créative ? Thomas Perrin / EAC : pour une politique durable Vincent Guillon, Lisa Pignot et Jean-Pierre Saez / Donner le goût et la curiosité de l'art Aurélie Filippetti / Une transformation créatrice de soi par soi Serge Tisseron / Peut mieux faire. La difficile gestation d'un plan national pour l'éducation artistique Emmanuel Wallon / État des lieux des dispositifs d'EAC Jean-Marc Lauret, Anne-Marie Le Guével, Jean-Yves Moirin / Le « parcours d'EAC » : entre démultiplication des accès, permanence des questions et nouvelles cohérences Vincent Maestracci / L'éducation : artistique et culturelle... et populaire ? Michel Kneubühler /

dossier coordonné par Lisa Pignot et Jean-Pierre Saez

ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : POUR UNE POLITIQUE DURABLE

CAHIER CENTRAL RÉALISÉ EN PARTENARIAT AVEC LA VILLE DE TOULOUSE

OBSERVATOIRE
DES
POLITIQUES
CULTURELLES
DU LOCAL À L'INTERNATIONAL

SOMMAIRE

ÉDITO (1 – 2)

p.1 : Jean-Pierre Saez
Grande cause troque CDD contre CDI

DÉBATS (3 – 7)

p.3 : Thomas Perrin
Vers une Europe Créative ? Analyse du programme culturel de l'Union européenne pour 2014-2020

ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : POUR UNE POLITIQUE DURABLE

DOSSIER (9 – 101)

Dossier coordonné par **Lisa Pignot et Jean-Pierre Saez**

p.11 : Aurélie Filippetti
Donner le goût et la curiosité de l'art

p.17 : Serge Tisseron
Une transformation créatrice de soi par soi

p.20 : Emmanuel Wallon
Peut mieux faire. La difficile gestation d'un plan national pour l'éducation artistique

p.25 : Jean-Marc Lauret, Anne-Marie Le Guével, Jean-Yves Moirin
État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle

p.28 : Vincent Mastracci
Le « parcours d'éducation artistique et culturelle » : entre démultiplication des accès, permanence des questions et nouvelles cohérences

p.32 : Michel Kneubühler
L'éducation : artistique et culturelle... et populaire ?

p.35 : Bertrand Chavaroche
Les Cemea. Pour la culture dans l'éducation

p.36 : Farida Boudaoud
Résorber les inégalités, approfondir les partenariats

p.40 : François Deschamps
Le rôle des services culturels et éducatifs des collectivités dans la mise en œuvre des politiques territoriales d'éducation artistique

p.43 : Catherine Morin-Desailly
Les défis à venir de l'éducation artistique et culturelle

p.45 : Jean-François Marguerin
EAC : prendre en compte tous les territoires, tous les temps de vie

CAHIER EAC SPÉCIAL TOULOUSE

p.49 : Pierre Cohen
Un *Passeport pour l'art* pour tous les enfants toulousains

p.52 : Mariette Sibertin-Blanc
L'éducation culturelle et artistique à Toulouse, moteur (discret) d'une stratégie culturelle territoriale

p.57 : Catherine Fontaine
L'éducation artistique et culturelle au cœur d'un quartier

p.61 : Daniel Borderies
À Toulouse, les savoirs font connaissance

p.65 : Marie Leininger, Charlotte Morisseau
Le dispositif *Musique à l'école*, reflet d'une volonté politique d'éducation artistique et culturelle

p.68 : Yves Fournel
Des artistes à la maternelle

p.72 : Geneviève Lefaure et Maude Léonard-Vincent
Pour une éducation vivante aux arts de la scène

p.76 : Claire Rannou
**Le regard de la femme amnésique
Essai d'abécédaire pour l'éducation artistique au prisme de l'ANRAT**

p.81 : Jean-Gabriel Carasso
Éducation artistique et culturelle : un « parcours » de combattants !

p.85 : Catherine Touchefeu
Éloge du partenariat : le plan éducatif et culturel du Département de Loire-Atlantique

p.89 : Marie-Christine Bordeaux, Anne-Cécile Nentwig
Le Contrat départemental de développement culturel du Conseil général de l'Oise. Un accès à l'éducation artistique et culturelle pour tous les collégiens

p.94 : François Campana
Le numérique : un défi pour l'éducation à l'image

p.98 : Sylvie Octobre
La transmission culturelle à l'ère digitale

BIBLIO (102 – 109)

p.102 : Laurent Chicoineau
Ce désir fou des artistes de participer à la compréhension du monde

p.104 : Sylvia Girel
L'art et la culture à l'heure du web 2.0 : vers une reconfiguration des pratiques culturelles et amateurs

p.105 : Jean-Claude Pompougnac
La notion de service public culturel est-elle si claire ?

p.106 : Xavier Kawa-Topor
La patrimonialisation, un outil au service du développement des territoires ?

GRANDE CAUSE TROQUE CDD CONTRE CDI

Depuis la fin des années soixante, d'accords interministériels en nouveaux dispositifs d'action, l'éducation artistique a régulièrement été affirmée comme une grande cause. Il ne lui aura manqué qu'une seule chose : une perspective claire, durable et structurée faute de réponses concrètes, inspirées et consensuelles à cette double interrogation : de quelle éducation les jeunes d'aujourd'hui ont-ils besoin ? Quelle plus-value représente l'approfondissement d'une relation avec les arts et la culture dans la formation et la construction de l'enfant ? Informés d'une histoire chaotique et discontinue, les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture et de la Communication proposent aujourd'hui une nouvelle orientation en faveur de l'EAC. Il y a là une avancée incontestable à saisir, à interroger et à enrichir.

La remise en cause brutale du plan Lang-Tasca, qui portait de manière inédite l'ambition d'une large démocratisation de l'éducation artistique et culturelle, est emblématique de la politique intermittente qui a caractérisé ce grand projet. Nous payons sans doute aujourd'hui encore le prix de son renoncement. Ayant rencontré sur son chemin des résistances de toute part, l'éducation artistique et culturelle a principalement souffert de n'être pas identifiée comme un élément de base d'une éducation-formation en phase avec son temps.

Mais de quelle éducation nos enfants ont-ils besoin ? L'époque actuelle transforme profondément les conditions d'élaboration et de diffusion de la connaissance, bouleverse les modèles culturels, modifie notre sensibilité en profondeur, notamment par l'accélération des flux et la diversification des supports d'information, conditionne les imaginaires par la force de sidération des 6 ou 7 types d'écrans qui s'inscrivent dans notre environnement, reconfigure une nouvelle fois les relations entre individu et société. Un tel contexte appelle plus que jamais à la mobilisation de toutes les énergies et de tous les savoir-faire pour élargir les bases de la formation des enfants, favoriser une approche globale de l'éducation qui saurait hybrider éducation formelle et non formelle pour mieux prendre en compte la globalité de la personne.

Concrètement, il s'agit de développer le sens esthétique, donner le goût de la contemplation ou d'une pratique artistique, solliciter l'imagination et la créativité, étoffer les repères individuels et collectifs, éveiller la curiosité de l'enfant et de l'adolescent. Autant de pistes pour multiplier leurs sources de distanciation et de discernement, contribuer à l'élargissement de leurs univers symboliques, approfondir la dimension citoyenne de l'éducation, varier les chemins de réussite, de confrontation au monde, d'apprentissage et d'épanouissement du plus grand nombre. Les réponses apportées par l'EAC s'avèrent essentielles à cet égard, comme en témoignent fréquemment, de manière empirique ou scientifique, psychologues, pédagogues, artistes, médiateurs, parents ou élèves dans le monde¹. Disons aussi clairement : avec l'EAC, il ne s'agit pas de faire de tout enfant un artiste en puissance. Juste de lui permettre de s'épanouir dans la plénitude de sa personnalité.

En pointant les limites dans lesquelles l'EAC a généralement évolué, il ne s'agit pas de ne pas reconnaître les multiples avancées qu'elle a connues depuis plus de quatre décennies, tout au contraire. Il faut rendre cette justice à la réussite d'expériences et de démarches de toute nature mises en œuvre par des enseignants, des militants de l'action culturelle, des travailleurs sociaux, des responsables institutionnels de l'État et des collectivités territoriales, des artistes. C'est de là qu'il faut partir pour envisager de nouvelles perspectives, celle d'un élargissement de l'éducation artistique et culturelle à tous les enfants, tout au long de leur parcours scolaire en particulier, sans oublier bien entendu d'autres temps et d'autres moments de la vie. Cependant, l'école, espace républicain par excellence, doit être privilégiée. C'est ici que tous les enfants, quelle que soit leur condition sociale, peuvent participer à des démarches d'activité artistique, fréquenter des lieux d'art et de culture, rencontrer des artistes et réaliser avec eux des projets qui mobilisent l'énergie de chacun, appréhender avec les outils nécessaires d'autres univers culturels que le leur, d'autres cultures, éprouver, par l'art et à la culture, leur relation au monde avec davantage de recul et d'empathie.

Il est vrai que les avancées de l'EAC que nous évoquons se sont principalement inscrites dans une visée expérimentale ou exceptionnelle plutôt qu'elles n'ont illustré une politique de fond. À cet égard, à défaut de continuité et de généralisation, on peut souligner combien la dynamique de la territorialisation des politiques culturelles a été profitable en maints endroits à l'EAC, ce dont attestent quelques trop rares études.

Néanmoins, la construction d'une offre de qualité, et *a fortiori* sa généralisation, nécessite toute une série de conditions : du temps pour commencer, des ressources artistiques et culturelles adéquates, des solutions de facilitation pour faire intervenir les artistes en milieu scolaire, un vaste programme de formation des enseignants, des médiateurs et autres intervenants, une coopération approfondie et mieux contractualisée entre les parties prenantes, un véritable programme d'études pour mieux apprécier les effets de l'action, des moyens certes davantage mutualisés mais aussi, *a minima*, actualisés en fonction des objectifs impartis. Et, au préalable, une philosophie d'action partagée.

Tandis que l'ambition nationale pour l'EAC redévalait la pente qu'elle avait peiné à gravir, les collectivités territoriales s'impliquaient davantage pour en préserver les chances. Cependant, les collectivités territoriales ne peuvent et ne doivent pas tout en la matière. Redonner une grande perspective pour l'EAC nécessite une articulation plus fluide entre vision nationale et projet local, notamment pour pallier les inégalités territoriales en la matière, ainsi qu'une plus grande confiance dans les énergies et les savoir-faire des acteurs de terrain. Aujourd'hui, le ministère de la Culture insiste lui aussi avec force sur l'importance des collectivités territoriales pour l'éducation artistique. En conférant à cette éducation la priorité de son action, il soulève un vif espoir. De son côté, l'Éducation nationale a inscrit l'EAC pour la première fois de son histoire dans une loi d'orientation. Mais tout cela signe-il un projet commun ? Comment être certain que l'on ne va pas retomber dans la même spirale sisyphienne ? Comment conjurer « l'éternel retour » de l'éducation artistique et culturelle ?²

Il est temps de sortir de cette fatalité, de faire le lit d'une vision schizophrénique de l'EAC, de l'inscrire une bonne fois dans une perspective durable. Comment ? En impulsant une stratégie interministérielle au plus haut niveau de l'État, en fixant une règle contractuelle d'évaluation des politiques nationales et territoriales. En considérant une grande politique d'EAC comme un écosystème où chaque partie conditionne le tout : répondre à un besoin essentiel de formation, stimuler les coopérations et le rapprochement des points de vue, veiller à adapter les ressources artistiques et culturelles en conséquence, préserver la vitalité du travail artistique en temps de crise aussi car il ne représente pas une cerise sur le gâteau de l'éducation. Il est un élément du levain dans la pâte.

Jean-Pierre Saez

Grande cause troque CDD contre CDI

NOTES

1- Cf. Ann Bamford, *The Wow Factor : Global Research Compendium on the Impact of the Arts on Education*, Waxmann Verlag, 2006.

2- Cf. Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, ouvrage préfacé par Jean-Pierre Saez, Éditions de l'Attribut, 2013, 176 p.

VERS UNE EUROPE CRÉATIVE ?

ANALYSE DU PROGRAMME CULTUREL DE L'UNION EUROPÉENNE POUR 2014-2020

Thomas Perrin

Le programme Europe Créative est le programme de l'Union européenne pour soutenir les arts et la culture, qui devrait s'appliquer pour la période 2014-2020 du budget de l'Union. Ce programme a été proposé par la Commission européenne en novembre 2011. Selon la procédure en vigueur dans l'Union européenne, cette proposition de la Commission doit être examinée par les deux institutions co-décisionnaires de l'Union : le Conseil de l'Union européenne – qui réunit les représentants des gouvernements nationaux – et le Parlement européen. Une fois leurs positions exprimées, le Parlement et le Conseil engagent alors une phase de négociations avec la Commission pour arriver à une version finale et opérationnelle du programme, une phase de négociation à trois voix dénommée « trilogue » dans le jargon communautaire.

En réalité, le processus décisionnel, au sein de l'Union européenne, inclut aussi, à toutes les phases de son développement, les avis et recommandations formulés par les acteurs de terrain, les réseaux professionnels et autres organisations non gouvernementales, ainsi que la voix des autorités locales et territoriales représentées en particulier au sein du Comité des régions de l'Union européenne.

UN LANCEMENT DÉPENDANT DU TRILOGUE ET DU CADRE FINANCIER PLURIANNUEL

La proposition de la Commission a donc servi de base pour les négociations. Le

Conseil de l'Union européenne s'est positionné en mai et novembre 2012, la commission Culture du Parlement en décembre 2012 et, depuis le début de l'année 2013, le « trilogue » est engagé en vue de trouver un accord sur une version finale et opérationnelle du programme. Ces négociations se déroulent en parallèle aux tractations sur le cadre financier pluriannuel de l'Union européenne qui va organiser et définir les grandes lignes du budget communautaire pour 2014-2020. En février 2013, les chefs d'États et de gouvernement sont difficilement parvenus à se mettre d'accord sur une réduction des ressources financières, une première dans l'histoire de l'Union. Pour que le nouveau cadre financier entre en vigueur

en janvier 2014, un accord définitif avec le Parlement européen doit être dégagé. S'il paraît difficile de préjuger de l'impact concret de ce contexte budgétaire tendu sur le programme Europe Créative¹, on peut d'ores et déjà supposer que les chiffres proposés par la Commission seront revus à la baisse. Dans tous les cas, ce programme présente plusieurs nouveautés par rapport à la période 2007-2013 – y compris celle d'une augmentation de budget – qui visent à développer les activités artistiques et culturelles à l'échelle européenne. Ceci étant, certains aspects de ce programme ne manquent pas de soulever des questions quant à leur application concrète sur le terrain des arts et de la culture.

“De nombreux acteurs culturels ont souligné la coloration fortement économique et *business-oriented* que véhicule la proposition de la Commission”

ARTS, CRÉATION ET INDUSTRIES CULTURELLES, MÊME COMBAT !

La principale nouveauté d'Europe Créative est d'inclure, en un seul programme-cadre, les deux programmes qui, auparavant, existaient pour les secteurs artistiques et culturels : d'une part, le programme Culture 2007-2013 qui s'adresse principalement aux acteurs et institutions du patrimoine, du spectacle vivant, des arts plastiques, de la musique, des lettres, etc. ; d'autre part, le programme Media et sa déclinaison Media Mundus en direction des pays tiers de l'Union, dédiés aux industries audiovisuelles et cinématographiques. La Commission estime, en effet, que l'ensemble des secteurs des arts et de la culture sont confrontés aux mêmes défis quels que soient leurs activités, leur structuration ou encore leurs publics, notamment :

- ▶ la fragmentation du marché ;
- ▶ la transition numérique des moyens de création et des pratiques culturelles et son impact sur la diversité culturelle ;
- ▶ une difficulté traditionnelle d'accès aux financements ;
- ▶ un manque de données comparables sur le secteur à une échelle européenne.

Un programme intégré permet aussi de faciliter les contacts et les échanges de bonnes pratiques – un objectif cher à la Commission – entre l'ensemble des acteurs des secteurs créatifs et culturels.

Cependant, le programme-cadre ne nie pas les spécificités propres aux différents secteurs de la création et il est organisé en plusieurs volets : les volets « Culture » et « Media » qui reprennent

peu ou prou l'architecture 2007-2013 en deux programmes ; auxquels s'ajoute un volet intersectoriel qui propose des instruments pour faciliter l'accès au financement des petites entités et pour la production d'études et d'analyses sur les politiques culturelles européennes². Ce volet intersectoriel financera aussi les Points de contact du programme et, même si la Commission laisse le champ libre aux États membres pour l'organisation de ses Points de contact, on pourrait voir, dans de nombreux pays, la fusion des actuels Points de contact Culture et des Media Desks³. Le volet Culture, plus spécifiquement dédié aux arts et à la création, comprend cinq types de mesures de soutien pour :

- ▶ La coopération entre opérateurs de différents pays.
- ▶ Les activités des réseaux européens (mais non *via* un soutien au fonctionnement).
- ▶ Les activités des plateformes européennes promouvant des nouveaux talents ainsi que la circulation des œuvres.
- ▶ La traduction d'œuvres littéraires.
- ▶ Les actions spécifiques comme les prix européens dans le domaine de la culture, le label du patrimoine et les Capitales européennes de la culture.

La Commission souhaite doter le programme-cadre de 1,8 milliards d'euros, ce qui représente une augmentation de 37 % par rapport aux budgets actuels : 55 % du budget serait affecté au volet Media (soit 900 millions €), 30 % au volet Culture (soit 500 millions €) et 15 % au volet intersectoriel (soit 286 millions €, dont 200 millions € pour le fonds de garantie pour le secteur culturel et créatif).

Dans l'élaboration de sa proposition, la Commission s'est appuyée sur un dialogue structuré avec les organisations représentatives du secteur – on pense notamment à la campagne *We are more* pilotée par l'association Culture Action Europe et la Fondation européenne de la Culture⁴ sur des consultations publiques, sur les évaluations des programmes existants et sur des travaux qui soulignent le rôle économique important des activités créatives, artistiques et culturelles. D'après les chiffres avancés par la Commission, ces secteurs représentent environ 4,5 % du PIB de l'Union et 3,8 % de l'emploi ; entre 2000 et 2007, l'emploi dans les secteurs de la culture et de la création a connu une croissance moyenne de 3,5 % par an contre 1% pour l'économie globale de l'Union⁵. Une étude d'impact du programme a été réalisée et a permis à la Commission de formuler les estimations suivantes pour 2014-2020 : au moins 8 000 organisations culturelles et 300 000 artistes, professionnels et œuvres bénéficieront de dispositifs de mobilité transnationale, plus de 5 500 livres et autres ouvrages littéraires seront traduits, plus de 1000 films européens et 2500 cinémas seront aidés. De plus, la Commission élargit le nombre de pays éligibles au programme qui, outre les États membres, est ouvert aux pays en voie d'adhésion, aux pays candidats et candidats potentiels bénéficiant d'une stratégie de préadhésion, aux pays de l'Association européenne de libre-échange (Islande, Liechtenstein, Norvège et Suisse), ainsi qu'aux pays de la politique européenne de voisinage⁶ selon les modalités définies avec ces pays dans les accords-cadres, soit près d'une quarantaine de pays en tout.

Europe Créative

Proposition de la Commission

1.8 milliard €

Europe Créative
2014-2020

Intersectoriel

Instrument de garantie financière

Études et analyse, collecte de données

15%

55%

MEDIA



Cinéma, TV, jeux vidéos, etc.

30%

Culture



Édition, patrimoine, spectacle vivant, arts plastiques, etc.

Sur le plan opérationnel, la principale nouveauté mise en avant par la Commission est la création, dans le volet intersectoriel, d'un instrument de facilité financière, géré par le Fonds européen d'investissement, qui va permettre de garantir les emprunts réalisés par des petites et moyennes entreprises et organisations artistiques et culturelles. La Commission table sur l'effet levier de cet instrument qui doit permettre d'attirer plus de financements grâce au partage de risque avec l'Union. Par exemple, avec l'actuel fonds Media de garantie pour la production, la contribution de l'Union (2 millions d'euros) a généré 18 millions d'euros de prêts aux producteurs de films. L'idée est aussi, en facilitant le contact entre les banques et les organisations culturelles et artistiques, de sensibiliser et former les secteurs bancaires et financiers aux spécificités économiques de ces organisations : biens immatériels (droits d'auteur par exemple), unicité de la plupart des produits. Par ailleurs, la Commission souhaite faciliter l'administration du programme, avec un nombre d'appels réduit, une simplification des procédures de dépôt et de suivi des demandes de financement.

Inclusion des problématiques communes, augmentation de budget, facilités finan-

cières et administratives : le programme Europe Créative s'annonce comme une bonne nouvelle pour les acteurs de la création et de la culture en Europe. Cependant, alors que se négocie le devenir de la proposition de la Commission, dans un contexte budgétaire tendu⁷, ce projet d'Europe Créative ne va pas sans soulever de questions quant aux perspectives et aux enjeux des arts et de la culture en Europe.

EUROPE OU ÉCONOMIE CRÉATIVE ?

De nombreux acteurs culturels ont souligné la coloration fortement économique et *business-oriented* que véhicule la proposition de la Commission, dont certains termes semblent vouloir renouveler la culture professionnelle des acteurs ou, en tous les cas, les objectifs de l'intervention culturelle communautaire. On parle désormais de « développement d'audience » plus que d'accès des publics, les garanties financières traduisent une volonté de changer les modalités d'intervention comme le montre l'abandon des financements de fonctionnement récurrents aux réseaux culturels européens, au profit de financements sur projets. Dans la proposition, un accent est mis sur les logiques de diffusion

et de distribution des produits créatifs et culturels, à l'échelle internationale. Les créateurs et professionnels de la culture sont appelés à contribuer à la force de frappe commerciale de l'Union. La culture est vue à travers le prisme de la compétitivité, de l'innovation qui crée de l'emploi et donc de la croissance et qui contribue au rayonnement de l'Union européenne dans le monde. Cette orientation ne va pas sans rappeler les termes de la stratégie de développement Europe 2020 défendue par la Commission européenne « pour une croissance intelligente, durable et inclusive » qui vise à relancer l'économie européenne⁸.

L'objectif d'aider plus efficacement les acteurs à se saisir des opportunités du numérique et de la mondialisation, ou de collaborer plus facilement avec le secteur bancaire et financier ; la volonté de promouvoir de nouveaux modèles commerciaux et de nouvelles pratiques entrepreneuriales, ou encore la reconnaissance de la culture comme un facteur de croissance et comme un élément indispensables des relations internationales de l'Union européenne, sont certes des idées stimulantes et en phase avec certaines évolutions contemporaines. On peut toutefois se demander quelle peut être l'incidence de ces orientations sur le type de projets et de produits soutenus. Les modalités d'évaluation du programme font la part belle aux indicateurs quantitatifs (part d'emploi et de PIB, pourcentage de public, nombre de partenariats, etc.). La compétitivité et l'innovation du secteur culturel et artistique semblent être déterminées principalement en fonction de critères économiques – voire commerciaux – au détriment de leur dimension sociétale qui, elle, s'appréhende majoritairement en termes qualitatifs. Le constat d'une fragmentation du secteur culturel, d'une diversification extrême qui freinerait la coopération culturelle européenne, paraît quant à lui à la fois un peu réduit et paradoxal : les opérateurs culturels sont, depuis longtemps, parmi les plus mobiles à l'échelle transnationale et la diversité du secteur est aussi une garantie de la diversité culturelle de l'Europe, que le programme entend

«De nombreux acteurs culturels et artistiques posent la question, dès les années 2000, du bilan et des perspectives de la « créativité généralisée ».»

aussi valoriser et promouvoir. L'équation diversité/créativité/compétitivité serait-elle insoluble ? Ou, *a contrario*, soluble dans la stratégie Europe 2020 ? On peut d'ailleurs se demander si cet accent mis sur la créativité, l'innovation et la compétitivité répond aux évolutions et aux attentes des secteurs culturels et artistiques actuellement, voire si cette approche n'est pas quelque peu dépassée. Une telle approche a émergé à la fin des années 1990, en particulier au Royaume-Uni quand le gouvernement du *New Labour* a mis en place le *Department for Culture, Media and Sport* (DCMS) sous l'égide de Chris Smith, promoteur de la *Creative Britain*⁹ et de la *Cool Britannia*¹⁰. En 1998, cette organisation publia une première cartographie des industries créatives, actualisée en 2001. Or, si cette politique a connu des succès – l'accent mis sur la « créativité » étant devenu un modèle à suivre pour de nombreuses politiques culturelles en particulier dans les pays anglophones – elle a aussi montré ses limites quant à sa capacité à installer un développement culturel durable : de nombreux acteurs culturels et artistiques posent la question, dès les années 2000, du bilan et des perspectives de la « créativité généralisée » : n'est-ce pas là un moyen de privilégier l'instrumentalisation et la relativisation culturelles au service des priorités du marché global ?¹¹

« La démocratie du *New Labour* fut la démocratie du marché. L'hégémonie des valeurs Thatcheristes a survécu à l'opération de remodelage du *New Labour*. La créativité a suggéré la liberté et l'autonomie personnelles, des valeurs positives associées à ce qui a été de plus en plus compris comme l'économie post-moderne immatérielle et symbolique. Or la culture

fut une marchandise dont la consommation était en soi une expression de l'identité – celle du citoyen consommateur de *Cool Britannia* »¹².

Ainsi, la proposition Europe Créative est à replacer dans un contexte où les concepteurs de cette proposition ont dû négocier au sein même de la Commission, afin d'obtenir un accord collégial comme il est d'usage dans cette institution. Il a donc fallu justifier une augmentation de budget de la culture en fonction des priorités et de l'idéologie de la feuille de route Europe 2020, d'où cet accent mis sur la libéralisation des forces – économiques – culturelles et artistiques de l'Union. Le maintien même d'un programme culturel a pu être remis en question sachant que la majorité des projets culturels européens est financée par d'autres dispositifs, comme les fonds structurels de la politique régionale. Le programme Europe Créative est donc issu d'un compromis mené en période de crise économique et de tensions budgétaires. Un compromis qui a tout de même permis une augmentation de budget et de pays éligibles, qui respecte les équilibres sectoriels et qui marque aussi une évolution avec l'introduction des facilités financières par exemple. Ceci étant, l'augmentation de budget – dont la validation reste suspendue aux décisions sur le cadre financier pluriannuel – doit être évaluée de manière relative, au regard du plus grand nombre de pays concernés par le programme : plus d'argent, mais à partager entre plus de monde.

De plus, il semble que les positions adoptées, fin 2012, par le Conseil de l'Union européenne et le Parlement européen ont introduit des amendements pour un meilleur équilibre entre, d'une part, la reconnaissance de la dimension économique et, d'autre part, la valeur sociale et intrinsèque de l'art et de la culture, autant dans les objectifs généraux que dans les volets du programme. Par exemple, l'accès à la culture et aux œuvres culturelles, notamment pour les enfants, les jeunes et les groupes sous-représentés, a été ajouté comme un objectif du programme. Les notions d'expérimenta-

tion, de « valeur ajoutée européenne » en termes d'échanges entre les secteurs, ou de « partage des connaissances », ont été intégrées aux amendements adoptés par le Conseil et le Parlement, ainsi que la demande d'ajouter le terme « organisations » aux côtés « des entreprises » dans l'article au sujet de la garantie financière. L'intervention des organisations représentatives a été déterminante pour ces évolutions, à commencer par celle de Culture Action Europe qui suit de près les négociations en cours.

Au-delà des débats de fond que la proposition Europe Créative a pu susciter, le devenir de cette proposition et sa traduction en un des programmes de l'Union européenne est actuellement liée aux négociations sur le cadre financier pluriannuel de l'Union. Deux priorités sont à l'ordre du jour :

- d'une part, faire en sorte que les coupes au budget global proposées par les États membres ne se répercutent sur le programme. En cas de baisse importante du budget proposé par la Commission européenne, quel sera l'impact sur les nouveaux instruments de garantie financière ou sur le soutien aux réseaux culturels européens par exemple ?
- d'autre part, faire adopter la base légale – c'est-à-dire l'acte juridique de création officielle du programme – à temps pour que le programme soit opérationnel le 1^{er} janvier 2014. Comme cela s'est déjà fait, les autorités européennes pourraient faire le choix, en cas de retard dans les négociations, de reconduire pour une année (en 2014) les termes des actuels programmes Culture et Media.

De manière générale, la mise en place de ce programme Europe Créative signale une prise en compte des activités artistiques et culturelles comme facteur de croissance et de compétitivité économique de l'Union européenne, une sorte de « transition économique » des arts et de la culture en Europe. Ce programme reste aussi un outil unique de coopération culturelle transnationale entre près de 40 pays. Se préoccuper de l'impact de la transition numérique ou faire de la culture un élément fort du rayonne-

ment mondial de l'Union européenne sont autant de préoccupations qui sont à mettre au crédit de la proposition de la Commission européenne. C'est à présent aux acteurs culturels et artistiques de traduire, voire de réinterpréter, dans leur langage et dans leurs pratiques, les orientations d'Europe Créative, sachant que la culture et les arts peuvent aussi se développer à travers d'autres dispositifs de financement de l'Union européenne : politique régionale, politique de voisinage, programmes d'éducation par exemple.

Dans ce contexte, un des enjeux de cette période 2014-2020 est aussi de défendre la place de la culture et des arts non seulement comme secteurs mais aussi comme ressources du développement durable des sociétés, c'est-à-dire introduire la variable culturelle, de manière transversale dans l'ensemble des programmes et actions de l'Union européenne, à l'image de ce qui a été fait pour les problématiques environnementales. Parallèlement, l'autre terme de ce qui apparaît comme une dialectique culturelle européenne, est de défendre les spécificités des secteurs culturels et artistiques dans les flux économiques et commerciaux transnationaux, comme l'illustre le débat en cours sur le respect des principes de la diversité culturelle – tels qu'énoncés par la Convention de l'Unesco – dans les négociations de libre échange entre les États-Unis et l'Union européenne. Or, ces enjeux dépassent les seules considérations en termes d'impact et de rayonnement économiques.

« Les Européens doivent apprendre que, ensemble, ils peuvent encore porter haut leur modèle de société fondé sur l'État social et leur diversité nationale et culturelle [...] Renoncer à l'intégration européenne serait prendre congé de l'histoire du monde »¹³. Au regard de tels enjeux, l'équation semble se résumer ainsi : c'est en valorisant à la fois le potentiel de compétitivité économique et la puissance symbolique et sociétale des arts et de la culture que l'Union européenne pourra défendre ses valeurs tout en s'enrichissant des cultures du monde. Et c'est peut-être en cela que l'Europe sera créative.

Thomas Perrin

Chercheur associé au laboratoire PACTE-CNRS de l'université de Grenoble-Alpes
<http://www.pacte-grenoble.fr/blog/perrin-thomas/>

Nous remercions les personnes interviewées pour la préparation de cet article : Anne-Marie Autissier, directrice de l'institut d'études européennes de l'université de Paris 8, Alessandro Senesi, chef d'unité adjoint, Commission européenne, DG EAC, Julia Poupay, chargée de la politique, Culture Action Europe, Roger Tropéano, président de l'association Les Rencontres.

RÉFÉRENCES

Commission européenne : *Proposition de règlement du Parlement européen et du Conseil établissant le programme « Europe Créative »*, SEC(2011) 1399, SEC(2011) 1400, Bruxelles, 2011 : http://ec.europa.eu/culture/creative-europe/documents/proposal-regulation_fr.pdf

Parlement européen, direction générale des politiques internes : *Le volet culture du programme Europe Créative 2014-2020 et Le volet media du programme Europe Créative 2014-2020*, Bruxelles, 2012 : <http://www.europarl.europa.eu>

Vers une Europe Créative ? Analyse du programme culturel de l'Union européenne pour 2014-2020

NOTES

1- Car le cadre financier pluriannuel est organisé en très grandes catégories de dépenses dans lesquelles il est impossible d'isoler concrètement les programmes, ni de mesurer l'impact des évolutions budgétaires globales sur des programmes en particulier.
2- Ce dernier objectif se retrouve en partie dans le volet 3 « soutien aux activités d'analyse et de diffusion » de l'actuel programme Culture 2007-2013.
3- En France, actuellement : d'une part le Relais-Culture-Europe, d'autre part le Media Desk France et ses antennes de Strasbourg et de Marseille.
4- <http://www.wearemore.eu>
5- Voir par exemple le rapport *L'économie de la culture en Europe* : http://ec.europa.eu/culture/key-documents/economy-of-culture-in-europe_fr.htm
6- Pays situés au Sud et à l'Est de l'Union européenne : http://ec.europa.eu/world/enp/index_fr.htm
7- Sans parler des tensions économiques et politiques au sein de l'Union européenne.
8- http://ec.europa.eu/france/news/evenements/europe-2020/index_fr.htm
9- Cf. l'ouvrage de Chris Smith *Creative Britain* publié en 1998 aux éditions Faber and Faber, Londres, qui fait figure de programme politique pour les arts et la culture.

10- Cette expression fait référence au succès des industries culturelles britanniques sur les marchés mondiaux – en particulier la musique pop – avec aussi une référence à l'expression *Swinging London* des années 1960.

11- Cf. *Que reste-t-il de Cool Britannia ?*, colloque organisé par le Centre d'études et de recherches internationales de l'Université de Montréal les 4, 5 et 6 mai 2005 : <http://www.cerium.ca/Que-reste-t-il-de-Cool-Britannia>. Cf également Selwood Sara, « La politique culturelle en Angleterre : influences, contraintes et risques », in Audet Claudine & Saint-Pierre Diane, *Tendances et défis des politiques culturelles. Cas nationaux en perspective*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2011, p. 53-88.

12- Cf. A « Golden Age » ? *Reflections on New labour cultural policy and its post-recession legacy. Cultural Trends Special Issue*, Vol. 20 Issue 3-4, 2010.

13- Peter Bofinger, Jürgen Habermas, Julian Nida-Rümelin, « Plus que jamais, l'Europe », *Le Monde* du 27 août 2012.

CULTURE : MATIÈRE À PENSER

LES RENCONTRES PHILOSOPHIQUES DE RENNES



Rencontre ouverte à tous. Entrée gratuite dans la limite des places disponibles. Réservation conseillée auprès des Champs Libres au 02 23 40 66 00
www.leschampslibres.fr
www.observatoire-culture.net

Rencontre organisée par l'Observatoire des politiques culturelles, Rennes Métropole, la Ville de Rennes, les Champs Libres. En partenariat avec le Centre de la Lande, centre social et socioculturel de Saint-Jacques-de-la-Lande.

**VENDREDI 22 NOVEMBRE 2013 de 9h à 17h30
LES CHAMPS LIBRES À RENNES**

Dans de nombreux domaines, technique, scientifique, environnemental, mais aussi sur le plan socio-anthropologique, géopolitique, culturel, notre monde est soumis à des transformations majeures dont nous ne percevons – peut-être – que les prémices. Face à ces prodigieux changements, comment reconquérir du sens ? La culture peut-elle aider les hommes à se réapproprier leur rapport au monde ? En quoi l'art et la culture sont-ils des plaques sensibles de la crise protéiforme que nous traversons, c'est-à-dire des risques et des possibilités auxquels nous sommes confrontés ? Pendant une journée entière, des philosophes partageront leurs réflexions sur ces questions, en explorant plus spécifiquement trois sujets :

- Culture, construction de soi et vivre ensemble
- Divertissement contre culture ?
- le progrès scientifique : une question politique, un défi culturel ?

Les tables rondes seront introduites par des lycéens et les participants d'ateliers de philosophie organisés en amont de la rencontre.

OBSERVATOIRE
DES
POLITIQUES
CULTURELLES
DU LOCAL À L'INTERNATIONAL

METROPOLE
Rennes
www et intelligence

rennes
VIVRE EN INTELLIGENCE

Les champs libres

ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : POUR UNE POLITIQUE DURABLE

Un dossier coordonné **Lisa Pignot** et **Jean-Pierre Saez**

L'éducation artistique et culturelle revient sur le devant de la scène. L'année 2013, à cet égard, a été riche en débats passionnés autour de la concertation nationale présidée par Marie Desplechin et suite au rapport Bouët qui en a été issu.

Une nouvelle page de l'éducation artistique s'ouvre. L'EAC figure pour la première fois dans une loi sur l'éducation. Une circulaire commune Éducation nationale/ Culture met notamment en valeur l'idée de structurer des parcours d'EAC afin de favoriser un cheminement continu des enfants et des adolescents dans l'univers des arts et de la culture. Au-delà de ces premiers pas essentiels, comment garantir, d'une part, une coopération interministérielle sans faux-fuyant et, d'autre part, développer une politique coopérative impliquant pleinement les collectivités territoriales dans une économie de moyens performante et soutenable pour tous ?

En donnant la parole à une grande diversité d'acteurs et en mettant en valeur la variété des terrains sur lesquels se déploie l'EAC (arts vivants, CCSTI, patrimoine, jeune public, éducation à l'image, etc.) ce dossier témoigne de la vitalité des démarches développées en matière d'EAC et de l'inventivité des acteurs qui les portent. Il propose également les points de vue du psychologue, du politologue, de responsables de la culture et de l'éducation, d'opérateurs artistiques et culturels, d'élus de divers niveaux de collectivité et *last but not least* d'une grande interview d'Aurélié Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication.

Ce dossier, réalisé en partenariat avec la Ville de Toulouse, comporte également un cahier spécial qui témoigne de la place centrale donnée à l'EAC dans la politique toulousaine.

SOMMAIRE

DOSSIER (9-101)

ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : POUR UNE POLITIQUE DURABLE

Dossier coordonné par Lisa Pignot et Jean-Pierre Saez

p.11

Aurélié Filippetti

Donner le goût et la curiosité de l'art

p.17

Serge Tisseron

Une transformation créatrice de soi par soi

p.20

Emmanuel Wallon

Peut mieux faire. La difficile gestation d'un plan national pour l'éducation artistique

p.25

Jean-Marc Lauret, Anne-Marie Le Guével, Jean-Yves Moirin

État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle

p.28

Vincent Maestracci

Le « parcours d'éducation artistique et culturelle » : entre démultiplication des accès, permanence des questions et nouvelles cohérences

p.32

Michel Kneubühler

L'éducation : artistique et culturelle... et populaire ?

p.35

Bertrand Chavaroche

Les Cemea. Pour la culture dans l'éducation

p.36

Farida Boudaoud

Résorber les inégalités, approfondir les partenariats

p.40

François Deschamps

Le rôle des services culturels et éducatifs des collectivités dans la mise en œuvre des politiques territoriales d'éducation artistique

p.43

Catherine Morin-Desailly

Les défis à venir de l'éducation artistique et culturelle

p.45

Jean-François Marguerin

EAC : prendre en compte tous les territoires, tous les temps de vie

CAHIER EAC SPÉCIAL TOULOUSE

p.49

Pierre Cohen

Un *Passeport pour l'art* pour tous les enfants toulousains

p.52

Mariette Sibertin-Blanc

L'éducation culturelle et artistique à Toulouse, moteur (discret) d'une stratégie culturelle territoriale

p.57

Catherine Fontaine

L'éducation artistique et culturelle au cœur d'un quartier

p.61

Daniel Borderies

À Toulouse, les savoirs font connaissance

p.65

Marie Leininger, Charlotte Morisseau

Le dispositif *Musique à l'école*, reflet d'une volonté politique d'éducation artistique et culturelle

p.68

Yves Fournel

Des artistes à la maternelle

p.72

Geneviève Lefaire et Maude Léonard-Vincent

Pour une éducation vivante aux arts de la scène

p.76

Claire Rannou

Le regard de la femme amnésique
Essai d'abécédaire pour l'éducation artistique au prisme de l'ANRAT

p.81

Jean-Gabriel Carasso

Éducation artistique et culturelle : un « parcours » de combattants !

p.85

Catherine Touchefeu

Éloge du partenariat : le plan éducatif et culturel du Département de Loire-Atlantique

p.89

Marie-Christine Bordeaux, Anne-Cécile Nentwig

Le Contrat départemental de développement culturel du Conseil général de l'Oise. Un accès à l'éducation artistique et culturelle pour tous les collégiens

p.94

François Campana

Le numérique : un défi pour l'éducation à l'image

p.98

Sylvie Octobre

La transmission culturelle à l'ère digitale

DONNER LE GOÛT ET LA CURIOSITÉ DE L'ART

Entretien avec **Aurélie Filippetti**, ministre de la Culture et de la Communication
Propos recueillis par **Jean-Pierre Saez**

L'Éducation artistique et culturelle revient enfin sur le devant de la scène ! Annoncée comme un objectif prioritaire par le Président de la République, le sujet a fait l'objet d'une concertation nationale lors de l'hiver dernier, appuyé par un Tour de France de l'éducation artistique et culturelle mené par Aurélie Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication, auprès de multiples territoires. Quelle vision de l'éducation et de la culture est en jeu à travers l'éducation artistique et culturelle ? Comment mieux assurer le partenariat Éducation nationale, Culture et autres ministères autour de cet objectif ? Comment inscrire, dans un élan commun en faveur de l'éducation artistique et culturelle, l'ensemble des acteurs et des collectivités territoriales ? Dans un contexte budgétaire contraint, comment traduire dans les faits cette grande ambition ?

L'Observatoire – Avec le Président de la République, vous avez souhaité faire de l'éducation artistique et culturelle (EAC) une priorité. Quel sens donnez-vous à cet engagement ?

Aurélie Filippetti – Permettre à chaque enfant de rencontrer l'art ou le patrimoine est l'un des engagements de François Hollande. C'est l'un des grands chantiers culturel et éducatif du gouvernement. J'en ai fait ma priorité. Beaucoup de jeunes, du fait de leur situation sociale ou géographique, pensent que l'art n'est pas pour eux. On ne peut pas accepter cette situation. La rencontre avec l'art est fondamentale dans la construction de la personnalité, dans l'émancipation individuelle de chacun. Elle nourrit l'imaginaire, la sensibilité, la créativité. L'enjeu est de donner à tous les jeunes le goût et la curiosité de l'art, leur permettre de sortir des sentiers battus, de l'offre commerciale à laquelle ils sont confrontés en permanence et les aider dans l'élaboration de leur jugement esthétique. C'est pour moi un chantier majeur à conduire et ce, malgré les difficultés, car il est plus difficile d'apporter une pyramide dans la tête de chaque enfant que de construire des pyramides sur le territoire.

L'Observatoire – Enseigner l'art, éduquer à l'art, sensibiliser à l'art... Quelle est pour vous la finalité d'une politique d'éducation artistique et culturelle ?

A. F. – Rencontrer l'art et y prendre goût, ça ne se décrète pas. C'est pourquoi ce chantier requiert une pédagogie nouvelle et très exigeante. C'est l'ambition que nous avons partagée, Vincent Peillon et moi, en instaurant l'éducation artistique et culturelle (EAC) comme composante fondamentale de la formation des élèves et en inscrivant le parcours d'EAC dans la loi de refondation de l'école. C'est la reconnaissance d'un ensemble qui forme un tout, la conjugaison de l'expérience sensible que provoque la rencontre avec les œuvres, les artistes, les lieux de culture, des pratiques artistiques et des investigations qui permettront à l'enfant et au jeune de se fonder une réelle culture artistique et de développer ses propres moyens d'expression. C'est très novateur. On procède par d'autres démarches. On valorise la créativité, la curiosité, l'expérimentation personnelle. L'éducation artistique et culturelle est un processus qui allie des apprentissages (par les enseignements, notamment de musique, d'arts plastiques

dispensés par les professeurs des écoles ou les enseignants des disciplines artistiques des collèges, mais aussi par l'histoire des arts) avec les actions de médiation, la fréquentation des structures culturelles et – point central – la rencontre avec les artistes. Nous voulons aussi renforcer les occasions de pratique artistique, que ce soit dans l'école ou dans les autres temps de vie des jeunes. Ce triptyque fonde pour moi le parcours d'EAC tel qu'il est institué par la loi. C'est un processus qui considère les jeunes dans leur entièreté, sans séparer le rationnel et le sensible. Apprendre à regarder, à écouter, à être attentif à la singularité d'une œuvre, c'est aussi une ouverture à la singularité des autres, à la pluralité des jugements et au plaisir de s'y confronter.

L'art et la culture proposent des voies nouvelles dans la construction de la personnalité, dans l'ouverture de l'imaginaire, dans la réconciliation avec le désir d'apprendre. C'est de cela qu'il s'agit : permettre aux jeunes de devenir de véritables amateurs, notamment ceux qui n'ont pas, de par leur milieu ou leur situation géographique, les codes ou les clés pour aller vers des lieux ou des univers qui leur semblent trop éloignés pour qu'ils se les approprient.

“Apprendre à regarder, à écouter, à être attentif à la singularité d’une œuvre, c’est aussi une ouverture à la singularité des autres, à la pluralité des jugements et au plaisir de s’y confronter.”

Parce que l’art et la culture sont de puissants vecteurs d’émancipation individuelle et d’intégration sociale, je souhaite que cette dynamique aille au-delà de l’école, qu’elle concerne tous les temps de vie des jeunes, sur le temps scolaire, bien sûr, mais aussi en dehors du temps scolaire, les temps de loisir. Ma volonté, c’est d’instaurer un lien plus étroit et plus fécond entre ce qui se fait à l’école et ce qui se fait dans les structures culturelles, les centres socioculturels et dans tous les lieux qui ont une dimension éducative. Ce sont aussi des enjeux démocratiques, de solidarité et d’intégration car la fréquentation des bibliothèques, des salles de cinémas, des théâtres, des musées implique de savoir vivre ensemble dans des lieux de mixité et de tolérance.

L’Observatoire – Permettre à tous les enfants, à tous les jeunes de participer à des parcours réguliers d’éducation artistique et culturelle nécessite d’avoir en perspective une politique de généralisation. Cependant, sommes-nous armés pour une telle politique ?

A. F. – L’EAC repose sur les enseignements qui concernent tous les enfants. Le rôle de l’école est primordial, même si elle ne peut pas tout faire. Tous les jeunes passent par l’école. C’est un espace d’égalité républicaine où les jeunes peuvent acquérir le plaisir du contact avec les arts et la culture, ainsi que leurs clés d’accès, grâce à l’histoire des arts, les résidences d’artistes, les jumelages avec des structures culturelles, le lien avec les conservatoires et les médiathèques. Le parcours, lui, comprend des actions qui se feront dans des moments complémentaires de l’école, en privilégiant les partenariats avec les milieux socio-éducatifs, notamment les

fédérations d’éducation populaire : visites au musée, travail avec le conservatoire, projets avec un opéra, un monument ou un centre chorégraphique, auquel on peut ajouter tout ce que font les médiathèques en partenariat avec les écoles : rencontres avec les écrivains, connaissance des métiers du livre. De nombreuses actions se feront dans une dimension patrimoniale ou encore avec les écoles d’architecture. C’est donc un foisonnement d’actions qui existe et qu’il faut valoriser. Ce foisonnement, c’est notre richesse. Il ne faut pas le réduire à un modèle unique ou uniforme mais plutôt l’organiser et y mettre plus de cohérence, de façon à donner la priorité à ceux qui sont le plus éloignés de la culture : les zones rurales et les quartiers populaires. Il faut aussi mieux coordonner l’action publique sur ces territoires. C’est là que j’ai décidé d’accompagner les collectivités qui seront volontaires.

Il est également important que l’ensemble de la communauté éducative travaille de manière concertée, sur le bassin de vie des enfants et des jeunes, là où se trouvent de multiples ressources artistiques et culturelles. C’est une dynamique territoriale qui va impliquer un partenariat plus fort et rénové entre les services de l’État et les collectivités territoriales. Il faut mettre plus de sens dans nos propositions.

L’Observatoire – L’un des sujets sur lequel le rapport Bouët-Desplechin met particulièrement l’accent concerne la gouvernance de l’EAC, c’est-à-dire le partenariat qu’elle implique et son pilotage. Qu’est-ce qui doit évoluer dans ce partenariat ? Comment situez-vous le ministère de la Culture et ses services déconcentrés dans cette gouvernance ?

Comment envisagez-vous les contributions des collectivités territoriales d’une part, de l’État d’autre part et notamment du ministère de la Culture et de la Communication pour le développement de l’EAC ?

A. F. – On le sait, de très nombreuses initiatives existent partout sur les territoires et beaucoup de dispositifs ont fait leur preuve. Nous en avons fait le bilan. Un bilan imparfait mais qui a le mérite de donner une vision assez complète de ce que font les ministères de l’Éducation nationale et de la Culture. Mais ils n’agissent pas seuls. Ce sont partout les collectivités et les associations d’éducation populaire qui jouent un rôle déterminant pour l’éducation artistique et culturelle. Ces initiatives sont trop souvent dispersées, mal reliées entre elles. Ma réponse réside dans une approche de l’éducation artistique et culturelle par territoire, partant de leurs pratiques, de leurs ressources, des partenariats qui les animent, dans un partenariat rénové entre l’État et les collectivités territoriales. Je souhaite instaurer une nouvelle dynamique territoriale en faveur de l’éducation artistique et culturelle pour définir, dans ce partenariat, une ambition commune, partagée et structurée. Notre volonté est de créer des comités de pilotage qui seront des lieux de dialogue entre l’État et les collectivités territoriales. Ces instances auront pour tâche – à partir d’un bilan-diagnostic conjoint prenant en compte les ressources, les besoins, les données socio-économiques – de définir les grands axes de leur politique territoriale, les publics et les territoires prioritaires, la synergie des moyens et des ressources en tenant compte des responsabilités respectives de chacun.

“Ma volonté, c’est d’instaurer un lien plus étroit et plus fécond entre ce qui se fait à l’école et ce qui se fait dans les structures culturelles, les centres socioculturels et dans tous les lieux qui ont une dimension éducative.”

“Je souhaite instaurer une nouvelle dynamique territoriale en faveur de l'éducation artistique et culturelle pour définir, dans ce partenariat, une ambition commune, partagée et structurée.”

C'est l'esprit de la réforme des relations entre l'État et les collectivités. Un État partenaire, moins prescripteur qu'accompagnateur.

La concertation entre les différents acteurs d'un territoire est ici essentielle, afin de construire une offre éducative cohérente qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions. La réforme des rythmes scolaires sera un espace d'expérimentation formidable. Le partenariat de l'État avec les collectivités territoriales est primordial, afin de conjuguer l'ambition éducative avec les objectifs de développement culturel et de cohésion sociale des territoires.

L'Observatoire – Un certain nombre d'observateurs continuent d'avoir le sentiment que l'EAC constitue à la fois un terrain de coopération nécessaire entre Éducation nationale et Culture mais aussi le révélateur de divergences de vues entre les deux ministères sur les finalités de l'EAC. Avez-vous le sentiment que les choses évoluent concrètement et positivement sur ce plan ?

A. F. – Mon expérience personnelle, celle que je fais lors de mes déplacements en région, c'est la qualité des relations entre les équipes du ministère de l'Éducation nationale, les recteurs, leurs équipes culturelles et les services du ministère de la Culture et de la Communication en région, les Drac. Chacun a des responsabilités propres, et c'est bien normal, mais l'objectif est partagé sur l'EAC. Pourquoi ? Parce que pour beaucoup d'élèves qui ont une difficulté avec l'école, la rencontre avec l'art peut être positive pour l'école aussi. Un élève qui retrouve l'envie d'apprendre grâce à la culture, c'est un élève qui se

sent mieux à l'école. On a tort d'opposer les deux univers. L'EAC, ce n'est pas le plaisir opposé à la contrainte, ni le savoir et la rigueur opposés à la sensibilité et au plaisir, ce n'est pas la cerise sur le gâteau, c'est essentiel au contraire. Former son jugement, ça ne s'apprend pas, cela s'exerce et c'est le but de l'EAC. Notre époque est l'héritière du fonctionnalisme, qui réduit chacun à sa place, à sa fonction et conduit notre société fragmentée à ne solliciter qu'une partie de nos aptitudes : l'éducation artistique, c'est au contraire le pari de l'éveil du goût de chacun et, ce faisant, de sa capacité à vivre en commun. Former des citoyens libres, critiques, c'est bien le but de l'école aussi.

L'Observatoire – Au-delà de la coopération entre Éducation nationale et Culture, bien d'autres ministères sont concernés par l'EAC. Comment travaillez-vous à cette interministérialité ?

A. F. – Le pilotage de l'EAC associera le ministère en charge de la Jeunesse et aussi celui de l'Agriculture comme de l'Enseignement supérieur ou de la Ville, sans oublier le secteur social ou celui du handicap ou de la santé. Le ministère de la Culture et de la Communication est un ministère qui travaille beaucoup avec d'autres départements ministériels, il en a la volonté et l'habitude. Pourquoi ? Parce que les jeunes ne vivent pas qu'à l'école et que ma conviction est qu'il faut construire des parcours durables vers l'art et la culture tout au long de la vie. L'EAC implique les jeunes dans différentes situations de scolarité : ce qui se fait dans les lycées agricoles qui ont une longue tradition d'éducation

artistique est remarquable. Les comités de pilotages locaux impliqueront les différents services déconcentrés. Nous devons toujours travailler ensemble au plus près des territoires et de leurs habitants. L'EAC c'est un cadre politique national, une exigence forte mais aussi des projets de territoire.

L'Observatoire – Les idées généreuses en faveur de l'EAC n'ont jamais manqué dans les discours depuis trente ans. Ce qui a fait défaut c'est non seulement une ambition partagée entre les acteurs mais aussi une continuité dans l'action publique. Comment garantir une politique durable de l'EAC dans le temps scolaire et périscolaire ou hors temps scolaire ?

A. F. – Nous nous situons dans l'héritage du plan initié par Catherine Tasca et Jack Lang. Plan qui a été démantelé par Luc Ferry deux ans après son lancement. Aujourd'hui, l'enjeu consiste à réunir, autour d'objectifs communs, tous les acteurs sur les territoires, de mieux articuler les politiques de chacun et de mettre en synergie leurs ressources. Pour cela, il faut des moyens et ce sera difficile en période d'extrême tension budgétaire. J'ai fait des choix et dégagé des crédits sur les trois prochaines années. C'est le seul poste qui augmente au ministère de la Culture et de la Communication, mon ministère est le seul à dégager des crédits pour l'EAC. Par ailleurs, l'inscription du parcours d'EAC dans la loi est un gage de continuité. Les collectivités, les associations d'élus nous ont confirmé leur implication.

L'Observatoire – Pour développer cette politique d'éducation artistique et culturelle, le Rapport Bouët-Desplechin préconise de porter l'effort sur certains territoires prioritaires. Partagez-vous cette option et comment voyez-vous sa mise en œuvre ?

A. F. – La généralisation commence par des choix : nous devons apporter une attention plus forte aux territoires qui sont éloignés de l'offre culturelle et, d'autre part, faire en sorte que les structures culturelles placent ces territoires au cœur de leur action. C'est ce que j'ai demandé aux Drac qui me feront des propositions.

L'Observatoire – Les jeunes passent de plus en plus de temps devant de multiples écrans qu'ils utilisent de manière autodidacte. Que pourrait être une politique d'éducation aux écrans qui les accompagne dans un usage mieux maîtrisé des nouvelles technologies ?

A. F. – Apprendre à lire les images, à comprendre leur mode de fabrication, à ne pas se laisser duper par leur prolifération, c'est un objectif essentiel. Le numérique, c'est un outil, il vaut pour ce qu'on en fait. Il fait partie de nos vies mais demande un apprentissage et une éducation à la lecture des images si présentes dans la vie des jeunes. Cette éducation, c'est une exigence démocratique : ne pas être piégé par la fabrication des images et être en capacité d'effectuer un tri, des choix. Voilà le but. À cette condition, le numérique peut devenir un outil formidable de diffusion et d'accès à la culture. Le numérique est aussi un outil qui modifie les conditions de la création voire même de la réception des œuvres. Il suffit de voir comment lisent les jeunes aujourd'hui, par bribes, par fragments. C'est une donnée nouvelle et je pense que la rencontre avec des artistes qui, eux, prennent le temps de travailler, de répéter, de façonner avec une forme de lenteur artisanale peut aussi avoir sa valeur éducative.

Je pense, enfin, que les jeunes ont eux-mêmes un usage créatif des écrans et que ça vaut la peine de faire place à des projets où les artistes utilisent avec eux le

numérique comme un outil de création. Il faut penser à ne pas séparer les images numériques de toutes celles de notre patrimoine – les tableaux, les enluminures, les illustrations – qu'il faut apprendre à lire.

L'Observatoire – La jeunesse est évidemment la première cible d'une politique d'éducation artistique et culturelle mais comment envisagez-vous l'hypothèse d'une éducation artistique et culturelle tout au long de la vie ?

A. F. – Oui, il est essentiel de veiller à éviter les coupures, que ce soit entre l'école et les collègues, puis vers le lycée et, enfin, l'université. La pratique artistique, on le sait, est fragilisée par les contraintes propres à chaque niveau scolaire, par la discontinuité entre les lieux et les équipes. Et pourtant, les jeunes sont passionnés par l'art et y sont extrêmement sensibles. Au contraire de l'image fautive qu'on a d'eux, ils sont en grande demande et sont très réceptifs ; simplement, ils n'ont pas forcément la même conception de l'art que les adultes. C'est pourquoi il est important d'ouvrir très tôt l'école sur son environnement : la bibliothèque peut être fréquentée à tous les âges, surtout lorsqu'elle offre des lieux de travail pour ceux qui n'en ont pas chez eux, voire un accompagnement, et qu'elle prête des films ou des DVD aussi bien que des livres ou des BD. C'est aussi une affaire de famille. Il faut que nous soyons inventifs et attentifs à permettre aux familles de fréquenter les lieux culturels – aller visiter un monument, découvrir un musée – en étant accompagnées. Plus la pratique culturelle intervient tôt, plus elle sera durable et, à l'inverse, un enfant qui n'aura pas été accompagné vers la lecture dans son jeune âge aura plus de mal à aimer lire plus tard. C'est pourquoi il faut soutenir les initiatives visant la petite enfance, faire de la prévention contre les inégalités et les manques, lire à voix haute dans les crèches par exemple.

L'Observatoire – Quelles dispositions sont envisagées pour faciliter l'intervention des artistes en milieu scolaire ?

Et comment pourraient-ils mieux capitaliser leur implication dans ce domaine en termes de carrière ou au regard de leur statut d'intermittent du spectacle et de l'audiovisuel ?

A. F. – La rencontre vivante et concrète des jeunes avec les artistes eux-mêmes est primordiale car les artistes sont souvent les meilleurs vecteurs, les meilleurs médiateurs de leur œuvre. Il ne s'agit pas de transformer les artistes en pédagogues mais de leur permettre d'investir l'espace et le temps de la classe (et au-delà) pour faire tomber les murs, provoquer des rencontres inattendues, proposer leur vision du monde. Que ce soit avec un plasticien, un vidéaste, un écrivain, un musicien, un photographe, les résidences – pour peu qu'elles soient pensées dans le respect de l'artiste et des élèves – sont des moments de reconnaissance mutuelle et d'exigence. C'est pourquoi je suis attentive aux conditions de ces sollicitations vis-à-vis des artistes : cette question sera posée lors de la négociation des annexes 8 et 10. Il est vrai que, depuis 2003, le nombre d'heures d'intervention en EAC a diminué mais il s'agit d'un équilibre économique plus global sur lequel la négociation paritaire doit se prononcer. Je salue le travail des artistes qui sont nombreux à être engagés auprès des jeunes et de ceux qui sont éloignés de l'art.

L'Observatoire – Vous avez engagé un Tour de France de l'EAC, que retirez-vous des rencontres avec les acteurs de terrain ? En quoi renforcent-elles ou modifient-elles votre regard sur les enjeux de l'EAC ? Qu'en retirez-vous ?

A. F. – J'ai engagé le Tour de France de l'EAC afin de rencontrer les acteurs de l'EAC, mettre en valeur leurs initiatives et donner concrètement à mes déplacements en région une dimension d'éducation artistique et culturelle. J'en retire la sensation d'une énergie formidable, qu'elle vienne des jeunes mais aussi des artistes engagés et des élus. J'ai demandé à 12 artistes d'être les ambassadeurs de l'EAC. Ils témoigneront de leur expérience personnelle, de leur parcours auprès des jeunes, non pas pour leur donner

l'illusion que tout le monde a vocation à devenir artiste mais pour casser les barrières, ouvrir les portes. On sait que les analyses de Bourdieu sur la fabrication de la culture de distinction sont un peu battues en brèche par les évolutions très rapides des pratiques des jeunes et notamment par le fait qu'ils ne s'opposent plus à leurs parents comme c'était le cas dans les années 70. Les « élites » elles-mêmes n'ont plus le même rapport à la culture cultivée. On vit dans un monde où la valeur dominante c'est l'utilitaire. Les références sont brouillées et mobiles. Du coup, ce qui est important, voire indispensable, c'est de référencer, de hiérarchiser, de donner des clés pour s'orienter dans ce vaste océan de l'offre culturelle, pour donner des clés de lecture. Car tout ne se vaut pas. Tous les jeunes sont « fans de » quelque chose. Ils n'arrêtent pas de le dire ou de commenter leurs préférences. Ils ont toutefois envie d'aller plus loin et de devenir plus que « fans ». C'est à nous de le leur proposer. C'est ce que j'appellerai la culture du goût. Se forger un goût pour les belles choses, ce qui est bien plus exigeant

que simplement être « fan de ». Du coup, les lieux labellisés, les grandes institutions ont un vrai rôle à jouer, non pour dicter le bon goût mais pour créer des lieux d'exigence, d'émergence, de création et pour proposer aux jeunes d'y être chez eux.

L'Observatoire – Développer l'EAC suppose de développer également les compétences destinées à l'accompagner. Quelle peut être la contribution du ministère de la Culture à la formation des acteurs de l'EAC ?

A. F. – Nous avons une ambition, il faut la qualifier ! Non seulement par les actions et les projets mis en œuvre, mais aussi par ses acteurs. C'est pourquoi je crois en la pertinence de la formation de ces acteurs, la formation aux contenus, certes, mais également aux enjeux et aux partenariats qu'implique l'éducation artistique et culturelle. C'est un chantier majeur que j'ouvre avec Vincent Peillon, car les enseignants ont besoin d'être formés et accompagnés.

Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation doivent intégrer cette dimension. La formation initiale, c'est le premier levier de cette qualification. De même, je veillerai à ce que les établissements d'enseignement supérieur Culture qui forment nos futurs artistes et professionnels de la culture intègrent un temps de formation à la transmission de leur art et à la médiation avec les publics.

Ces formations, je les pense nécessairement croisées, notamment dans le cadre des projets territoriaux, avec des formations qui rassemblent, autour d'objectifs conjoints, les différentes catégories d'acteurs des territoires – opérateurs et décideurs – et qui permettent de se connaître, d'échanger, de structurer et d'innover.

*Entretien avec **Aurélie Filippetti**
Ministre de la Culture et de la Communication*

*Propos recueillis par **Jean-Pierre Saez**
Directeur de l'Observatoire des politiques culturelles*

UNE TRANSFORMATION CRÉATRICE DE SOI PAR SOI

Serge Tisseron

À l'ère numérique, l'éducation artistique et culturelle a un petit parfum de vieilles choses désuètes. Quitte à prendre des heures sur l'enseignement des sacro-saints savoirs de base, certains lui préféreraient même les cours de morale, sans doute plus à même de réunir les suffrages de nombreux parents déboussolés. Et pourtant, que de raisons de la mettre en route, partout et pour tous ! Qu'il s'agisse des émotions ou de l'intelligence, de développer la curiosité et le respect d'autrui, ou tout simplement de se sentir vivant, l'éducation artistique et culturelle est irremplaçable.

LES COULEURS DES ÉMOTIONS

L'enfant a besoin qu'on l'aide à découvrir les multiples nuances des ses émotions, car ce sont elles qui donnent des couleurs à nos vies. Mais le rôle des émotions ne s'arrête pas là. Elles mettent aussi en route notre intelligence et accompagnent tous nos projets. D'ailleurs, les personnes qui, pour une raison ou pour une autre, ont tenté de chasser les émotions de leur vie finissent par avoir une existence répétitive et souvent pauvre. L'éducation artistique et culturelle permet d'autant mieux à l'enfant d'entrer en contact avec sa richesse émotionnelle qu'elle s'adresse à ses cinq sens. L'audition, avec l'importance d'un référentiel musical comme repère personnel ou communautaire ; l'odorat et la gustation, avec leurs complexités si souvent écrasées par l'opposition des « bons » et des « mauvais goûts », des « bonnes » et des « mauvaises odeurs » ; le tactile, avec la variété des touchers et des marquages du corps, éphémères ou durables ; et, bien entendu, le visuel, si valorisé dans notre culture qu'il finit parfois par nous faire oublier tout le reste.

Mais l'éducation artistique et culturelle n'accompagne pas seulement l'enfant dans son exploration des richesses sensorielles du monde. Elle l'invite aussi à cultiver les

correspondances entre les différents sens. Par exemple, la transcription d'un son en couleur, d'une couleur en odeur ou encore d'une odeur en sensation tactile. De telles correspondances lui sont en effet beaucoup plus familières qu'à l'adulte parce qu'il est plus proche que lui du moment où ces sensations étaient encore mal différenciées les unes des autres. Le bébé voit, entend, ressent la chaleur et la douleur, mais il ne sait pas encore qu'il a des yeux, des oreilles, une peau et des muscles. La première étape de son développement consiste à cerner l'origine des diverses sensations et à les rapporter à une région particulière de son corps. Il ne le fait évidemment pas tout seul. Il y est aidé par son environnement, et notamment par l'adulte privilégié qui s'occupe de lui. Du coup, chez les enfants, la relation au monde est d'abord corporelle et motrice. Quand ma fille avait deux ans, je la prenais souvent sur mes genoux pour la balancer en lui chantant « bateau sur l'eau ». Elle avait aussi à la même époque un cheval à bascule sur lequel elle aimait monter. À deux ans, elle connaissait le mot « cheval » et nommait parfaitement les images représentant cet animal. Mais elle persistait à nommer son cheval à bascule « bateau ». Le balancement, associé à la comptine que nous chantions ensemble, était bien plus important pour elle que la forme de son jouet. La sensation primait sur la représentation.

On trouve la même caractéristique dans la façon de peindre de l'enfant. Il inscrit des sensations là où l'adulte s'emploie à retranscrire les catégories du langage. À quatre ans, il représente une promenade en bateau par une ligne ondulée qui reproduit le mouvement de la houle, et un pique-nique par un aplat de couleur verte parce qu'il s'est allongé dans l'herbe. Deux ans plus tard, pour rendre compte des mêmes expériences, il s'appliquera à dessiner le mieux possible un bateau et une nappe sur laquelle figureront une assiette, un verre, une fourchette et un couteau... À quatre ans, l'enfant est plus proche de Pollock¹ que de Vélasquez² ! Il peint avec des sensations bien plus qu'avec des représentations visuelles.

“L'éducation artistique et culturelle n'accompagne pas seulement l'enfant dans son exploration des richesses sensorielles du monde. Elle l'invite aussi à cultiver les correspondances entre les différents sens.”

“L’éducation artistique fabrique des élèves non seulement plus libres par la variété des modèles auxquels ils ont été confrontés, mais également plus curieux des autres et plus respectueux de leurs différences.”

C’est également la raison pour laquelle il parlera bien mieux de ce qu’il ressent en le faisant, ou sitôt après l’avoir fait.

C’est également la raison pour laquelle ceux qui ont envie de répondre à une œuvre par un dessin, un son, voire un cri ou encore un acte théâtral, sont fondés à le faire. Empêchez un enfant de bouger ou de crier devant une œuvre qui le bouleverse et vous l’empêcherez d’avoir accès à ses propres émotions et, du coup, vous l’empêcherez de se former une représentation de son expérience. Les règles de l’éducation artistique et culturelle doivent prendre en compte l’importance du rapport au corps, au cri et aux mimiques chez l’enfant.

BOUGER, PEINDRE, PARLER

Étienne a cinq ans et il est allé avec sa classe maternelle visiter une exposition consacrée au peintre Picasso. La visite avait été préparée la semaine précédente par la maîtresse et Étienne a bénéficié d’une visite commentée par un guide spécialement formé à l’accompagnement des jeunes enfants. Le soir, pendant le repas, son père lui a demandé ce qu’il avait vu au musée. Étienne lui a répondu : « Des pigeons ». « Sur un tableau ? » a questionné le père. « Non, dans la cour », a dit Étienne. Son père en a déduit que la visite avait été inutile et il a eu bien tort ! Il a en effet commis deux erreurs. La première est d’avoir pensé que son fils n’avait pas bénéficié de la visite au musée parce qu’il n’en disait rien. La réalité est différente. Il en avait bénéficié, mais

autrement. Un enfant de cinq ans n’est pas comparable à un autre de huit. À cet âge, il est intéressé par des choses différentes. Sachons en profiter. Il parle la même langue que nous, mais pour nous raconter des expériences du monde différentes. C’est un régal ! Il serait totalement contraire à la logique de la création de vouloir obliger les enfants à toujours parler des œuvres qu’ils voient. D’ailleurs, à l’âge adulte, nos sensations et nos émotions nous posent encore parfois problème. Nous ne savons pas toujours quoi en dire ! Cette odeur que vous respirez pour la première fois, est-elle agréable ou désagréable ? « Attendez un peu, je vais d’abord la sentir à nouveau avant de vous répondre ! ».

La seconde erreur de ce père a été de questionner son fils pendant le repas. Un jeune enfant est d’abord *dans son corps*. Là où sont ses sensations, il est aussi. Autrement dit, vous pouvez parler de frites à votre enfant quand il mange des frites, ou de voiture quand il joue aux voitures, mais pas de voiture quand il mange ses frites. Cela ne veut pas dire que votre enfant de cinq ans ait besoin d’être devant un tableau pour vous en parler, mais qu’il faut que son corps ne soit pas engagé dans autre chose. C’est une erreur souvent faite. Comme le temps du repas est propre aux échanges familiaux, beaucoup de parents sont tentés d’en profiter pour poser des questions à leur progéniture. Et évidemment, l’enfant répond à côté. C’est bien compréhensible. Il est occupé à autre chose : à manger ! La capacité de pouvoir accomplir machinalement des

actes tout en parlant d’autre chose ne viendra qu’après. À cet âge, l’engagement du corps est un support essentiel à la mise en route du langage.

Sachons donc prendre le temps de parler. Car plus l’enfant grandit et plus il est essentiel de l’inviter à mettre des mots sur ce qu’il découvre. Nous savons en effet aujourd’hui qu’il existe deux grandes formes d’intelligence. La première – qu’on appelle spatialisée ou encore fluide – permet de traiter plusieurs informations en parallèle sans qu’il soit nécessaire d’établir entre elles ni ordre, ni hiérarchie. C’est elle qui est mise à contribution quand nous regardons un tableau ou une image : notre œil peut se poser à chaque instant sur un point différent sans que nous ne sachions jamais quelle partie de l’espace regarder en premier. La seconde forme d’intelligence – qu’on appelle séquentielle ou cristallisée – est plus spécifiquement engagée dans la lecture, l’écriture et le langage parlé. Elle nous oblige à situer nos pensées dans un ordre de succession et joue donc un rôle essentiel dans la capacité de construire une narration et de pouvoir nous percevoir nous-même comme l’agent de notre propre histoire. Ces deux formes d’intelligence sont totalement complémentaires. La découverte des correspondances entre une intention et un geste, un regard et un mouvement, ou encore entre un son et une couleur, relève de l’intelligence fluide. Mais pour en parler, il faut mobiliser l’intelligence narrative. L’alternance de ces deux formes d’intelligence est essentielle, mais à condition de respecter le rythme de l’enfant !



© Laura Moustacakis

VALORISER LES CONFRONTATIONS ET LES ÉCHANGES

Une troisième raison de valoriser l'éducation artistique et culturelle consiste dans la richesse des échanges qu'elle suscite. Toute création nécessite de la persévérance, elle confronte l'enfant à ses limites, mais lui permet aussi d'explorer ses capacités, ses points forts et ceux des autres. Il se découvre capable de faire des choses qu'il n'aurait pas cru d'abord possible, mais réalise aussi ce dont sont capables ses camarades. Et il s'habitue à l'idée qu'il n'est ni meilleur ni moins bon qu'eux, mais qu'il est différent. Et cette découverte est encore plus importante quand les enfants sont invités à créer ensemble et à parler de leur création à chacune de ses étapes. De ce point de vue, la réalisation d'œuvres numériques permet d'associer des enfants qui se sentent plus attirés par le son, d'autres par la prise d'images, d'autres encore par le montage... et certains par l'expérience théâtrale indispensable à toute mise en scène. L'éducation

artistique et culturelle contribue ainsi de manière décisive à la reconnaissance des différences : celles qui témoignent des différences individuelles, mais aussi des particularités régionales ou nationales. Elle fabrique des élèves non seulement plus libres par la variété des modèles auxquels ils ont été confrontés, mais également plus curieux des autres et plus respectueux de leurs différences. Elle est ainsi une manière de prévenir les différentes formes d'ostracisme et de rejet en ouvrant largement à la tolérance et au respect de tous les autres.

UNE CRÉATION DE SOI PAR SOI

Il existe enfin une dernière raison d'encourager l'éducation artistique et culturelle, et c'est peut-être la plus importante : elle favorise l'appropriation par chacun de ses expériences personnelles du monde, autrement dit la transformation créatrice de soi par soi. Je me souviens d'un jeune garçon qui se trouvait en vacances avec sa famille en Turquie au moment du terrible tremblement de terre qui ravagea ce pays en 1977. Il avait 10 ans et ses proches l'invitèrent à son retour à raconter ce qu'il avait vu. Il resta muet, refusa de dessiner mais devint de plus en plus irritable au fur et à mesure que le temps passait. Quelques mois plus tard, à l'occasion d'une visite organisée par son école dans un musée, il s'immobilisa devant une peinture qui montrait une maison à moitié enfouie dans le sol, couchée sur le côté à 45°. Il en fut manifestement bouleversé, mais n'en dit rien sur le moment. C'est quelques jours plus tard qu'il se mit à raconter à son institutrice ce qu'il avait vécu en Turquie au moment du tremblement de terre, les maisons renversées, les blessés, la panique. Cette image lui avait rendu la mémoire de son traumatisme. Mais c'est lui qui avait décidé du moment où en parler. Dans le processus de la transformation de soi par soi, chacun est maître de son parcours.

Il est en effet très important de respecter la relation intime que chacun peut nouer avec une œuvre. Chacune d'entre elles a une porte d'entrée collective que nous sommes invités à pousser ensemble et autour de laquelle les propos de chacun enrichissent les représentations de tous. Mais chaque œuvre a aussi la capacité d'ouvrir une porte sur notre monde intime, de telle façon qu'on peut éprouver très intensément des émotions devant une œuvre sans forcément avoir envie d'en parler. Et cela aussi, il est important de le dire. Du fait de la part d'inconnu auquel l'art confronte chacun d'entre nous, l'enfant qui contemple a autant besoin du respect de l'adulte que celui qui crée. L'éducation artistique et culturelle ne peut porter ses fruits que dans une atmosphère rassurante.

Alors, n'ayons pas peur de paraître désuets : revendiquons l'éducation artistique et culturelle. Mais pour donner à nos enfants la chance d'entreprendre des choses neuves et de renouveler le monde, faisons une place à toutes les techniques disponibles : la photographie, les caméras mobiles et les espaces des jeux vidéo sont, au XXI^e siècle, des éléments à part entière de l'art et de la culture. Les jeunes y expérimentent les vertus du cadrage, du scénario et parfois même de la programmation informatique³. L'éducation artistique et culturelle doit aujourd'hui autant être tournée vers la reconnaissance et la valorisation des nouveaux outils que vers la fréquentation des modèles et des techniques du passé. Le va-et-vient entre les deux est essentiel. Cette attitude met parfois l'animateur en situation d'être enseigné autant que d'enseigner... Le monde change, l'éducation artistique et culturelle doit le faire aussi.

Serge Tisseron

Psychiatre et psychanalyste,
directeur de recherches à l'Université de Paris-Ouest
<http://www.sergetisseron.com>

Une transformation créatrice de soi par soi

NOTES

1- Jackson Pollock, représentant de la peinture abstraite américaine, décédé en 1956.
2- Diego Vélasquez est un peintre du siècle d'or espagnol, décédé en 1660.

3- Comme le montrent les festivals de créations numériques d'adolescents, notamment <http://www.infilmementpetit.fr>

PEUT MIEUX FAIRE

LA DIFFICILE GESTATION D'UN PLAN NATIONAL POUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Emmanuel Wallon

Le monde de Jules Ferry, auquel le chef de l'État élu en 2012 a tenu à rendre hommage dès sa prise de fonction, a bien changé. N'en déplaise à son prédécesseur, l'instituteur n'est plus tant concurrencé par le prêtre que par l'animateur de télévision, le concepteur de jeux vidéo ou l'animateur des réseaux numériques. Face à un tel choc générationnel, la nécessité d'une éducation artistique pour tous, de la maternelle à l'université, ne soulève plus guère d'objections dans le débat public, si ce n'est parmi ses partisans les plus scrupuleux qui tiennent à ce que la qualité des actions ne soit pas sacrifiée sur l'autel de la quantité.

Il s'agit en effet d'une question d'égalité, aussi bien devant l'art que devant l'éducation, sur laquelle une opinion républicaine ne saurait transiger. Une initiation qui s'est révélée profitable à l'épanouissement des enfants des classes aisées et instruites doit aussi bénéficier aux autres. La culture humaniste a été reconnue, par la loi de 2005, comme l'un des sept piliers du « socle commun des connaissances et compétences »¹, car les pédagogues les moins suspects de laxisme ont fini par admettre que la sensibilité aux formes participe de la cognition, donc de l'intellection. L'ambition de généraliser l'éducation artistique et culturelle, affirmée haut et fort par François Hollande qui en avait fait sa quarante-quatrième proposition de campagne², se heurte pourtant à des difficultés qui ne sont pas seulement d'ordre pratique. De sourdes résistances empêchent encore le consensus national qui s'est formé autour de cet objectif de se traduire dans les faits, les actes et les budgets³.

DE L'EXPÉRIENCE À L'EXIGENCE

Depuis plus d'une trentaine d'années, des expériences d'éducation artistique ont été menées par une génération de militants, en majorité issus du monde scolaire ou

universitaire, qui n'ont pas ménagé leur peine pour construire des projets, monter des associations, évaluer des actions. Ces pionniers ne sont toujours pas désabusés, malgré les espoirs déçus et les promesses non tenues. En revanche, ils se disent éreintés et inquiets des conditions dégradées dans lesquelles s'opère le passage de relais à la génération montante.

La constitution d'un consensus républicain autour du thème de l'éducation aux arts (et par les arts) n'a toujours pas permis la généralisation des actions. Celles-ci touchent, bon an, mal an, de l'aveu du rapport issu de la consultation inaugurée par Aurélie Filippetti, fin 2012, de 10 à 20 % des élèves⁴, à peine davantage selon un rapport des inspections générales établi deux mois auparavant⁵. La pénétration des esprits s'est néanmoins effectuée peu à peu, cependant que des solutions territoriales se structuraient pas à pas.

Il reste beaucoup à entreprendre pour concrétiser les espérances levées par les discours publics et dissiper les inquiétudes répandues parmi les porteurs de projets. Le risque de passer à côté d'une échéance historique paraît sérieux. La crise de la dette et son corollaire, la disette budgétaire, entraînant une série de choix cornéliens et d'arbitrages tendus, expliquent la difficulté de l'exercice mais n'excuseraient pas que le

« pacte pour la jeunesse, l'éducation et la culture », annoncé par François Hollande le 6 mai 2013 lors du séminaire gouvernemental de l'Élysée, soit vidé de sa substance.

LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

On ne reviendra pas ici en détail sur le processus qui a creusé ce fossé entre la doctrine et les réalités, dont l'analyse permet d'identifier les facteurs d'inertie qui retardent ou bloquent encore les innovations pédagogiques⁶. Les entraves matérielles à l'extension de l'éducation artistique ont été clairement désignées. Les membres du collectif « Pour l'éducation, par l'art »⁷, qui les ont pointées dans des tribunes de presse durant l'hiver 2013 et les ont détaillées devant les responsables des pouvoirs exécutifs et législatifs tout au long du printemps, se sont contentés sur ce chapitre de relayer les constats opérés par les services des ministères eux-mêmes et par les représentants des associations. Ils recensent huit problèmes relevant de la responsabilité de l'État.

► Le défaut de pilotage national est le plus préoccupant mais, en principe, le plus aisé à résoudre. La conception et l'exécution d'un plan d'envergure repose sur l'entente, par définition aléatoire, des ministres en place. Faute de l'instance ministérielle annoncée

“Il reste beaucoup à entreprendre pour concrétiser les espérances levées par les discours publics et dissiper les inquiétudes répandues parmi les porteurs de projets. Le risque de passer à côté d’une échéance historique paraît sérieux.”

par le candidat Hollande, que leurs cabinets estiment superflue, il faudrait qu’une méthodologie de l’action permette aux administrations de travailler étroitement ensemble, à tous les niveaux, pour chacun des cycles d’enseignement et sur l’ensemble des questions soulevées. C’est encore loin d’être le cas, comme l’a montré la publication de la circulaire sur les projets éducatifs territoriaux, conçue sans le concours de la rue de Valois⁸. L’élaboration conjointe d’une charte nationale de l’éducation artistique et culturelle pourrait y contribuer, à condition qu’elle implique les nombreuses catégories de partenaires.

► La faiblesse de la coordination régionale, qui repose sur la bonne entente, forcément fluctuante, des directeurs régionaux des affaires culturelles, des recteurs, des maires, des présidents de départements et de régions, doit trouver son remède dans la clarification des rôles respectifs des collectivités que les citoyens attendent de « l’acte 3 » de la décentralisation. Même découpée en trois textes ou davantage, cette grande réforme ne saurait ignorer l’éducation artistique qui peut, au contraire, devenir un banc d’essai de la coopération entre les niveaux d’administration.

► Le parcours d’éducation artistique, prévu par l’article 6 de la loi de « refondation » de l’école, demande à être cadré plus solidement que ne le fait la circulaire *ad hoc* élaborée par les deux ministères⁹. Des arrêtés interministériels devraient préciser comment il peut se déployer sur les trois

temps (scolaire, périscolaire et extrascolaire), les différents champs artistiques et l’ensemble des cycles, tout au long de la vie de l’élève et de l’étudiant. Il importe surtout que ces textes instaurent la validation de ses étapes à travers des modes créatifs et sur des supports variés, allant du cahier d’écopier au dossier multimédia.

► L’État ne peut se dérober à son rôle qui consiste à compenser les disparités entre les territoires. Il s’avère que les zones rurales et périurbaines les moins bien équipées sur le plan culturel sont aussi celles où le besoin d’œuvrer à la réussite scolaire de tous est le plus criant. Des priorités ont été fixées sans les moyens pour les appliquer. Cela renvoie à la question du budget, mais aussi à celles du pilotage national et de la coordination régionale.

► De l’avis général, le démantèlement de la formation initiale et continue des enseignants par le gouvernement de François Fillon a compromis l’essor de l’éducation artistique, puisque les lauréats des concours n’avaient plus aucune chance de s’y initier et que les professeurs chevronnés voyaient se restreindre les occasions de se ressourcer dans des stages ou des universités d’été incluant des artistes et des médiateurs culturels. L’introduction de tels modules dans les Écoles supérieures du professorat et de l’éducation (ESPE), en cours de constitution dans un climat agité au sein des universités, paraît donc le principal levier pour mettre en branle l’ensemble du système. La formation représente le moins onéreux des

instruments de généralisation, à condition que le cadre juridique des maquettes s’y prête. Les mêmes remarques valent pour les écoles supérieures d’art, auxquelles il incombe de familiariser leurs étudiants avec la démarche partenariale.

► Si peu coûteuse soit-elle, la formation n’en nécessite pas moins un budget minimum. La rigueur présidant à la gestion des deniers publics n’est pas contestable en soi. Mais comment comprendre qu’une priorité nationale, confirmée à de nombreuses reprises, soit négligée des services de Bercy au point de rendre son application illisible, notamment sur les territoires qui pâtissent des plus graves inégalités ? Des arbitrages semblent toujours possibles en sa faveur, du moment que le gouvernement vise une progression effective de l’éducation artistique sur plusieurs années. Une loi de programmation graverait ces objectifs dans le marbre.

► Le travail qualifié, requis dans les ateliers de pratique artistique, ne saurait être gratuit. Dans les faits, les collectivités territoriales et la solidarité interprofessionnelle acquittent la majeure partie de ce coût. Cependant, le caractère incertain des procédures d’agrément pour intervenir dans les établissements, de même que les restrictions imposées à la déclaration des heures effectuées aux organismes de sécurité sociale, découragent beaucoup d’artistes qui ne se sentent ni aidés ni reconnus dans ces missions d’utilité sociale.

► Le montage d’un projet en partenariat

suppose des sources documentaires et des ressources intellectuelles accessibles en tous lieux. Le processus de généralisation réclame des études, des rencontres, des échanges, des comparaisons et des statistiques. Il aurait peu de chances de réussir sans le concours d'un organisme opérationnel, pôle de référence national, chargé de semblables tâches en étroite liaison avec les pôles régionaux de ressources (PREAC), les agences spécialisées dans les grandes disciplines artistiques et le Centre national de la documentation pédagogique (CNDP).

Un bilan comprend toutefois deux colonnes. Si le passif de l'État inquiète les observateurs, les actifs accumulés au sein même de la société n'en sont pas moins consistants.

LES ATOUTS DES ACTEURS

Les acteurs éducatifs, associatifs et culturels ont appris à travailler ensemble selon le modèle du partenariat, qui s'est imposé comme un trait saillant du système français. Certaines organisations spécialisées telles que l'ANRAT (Association nationale pour le théâtre-éducation, organisatrice du congrès mondial IDEA 2013 à Paris), Scènes d'enfances et d'ailleurs, Enfants de cinéma, mais aussi les grands mouvements d'éducation populaire comme la Ligue de l'enseignement, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) ou la Fédération française des maisons des jeunes et de la culture (FFMJC), ont accumulé, au fil du temps, une solide capacité d'expertise en cette matière.

La démarche du Collectif pour des assises ouvertes sur les pratiques, l'éducation et les enseignements artistiques (CANOPÉEA), qui a tenu son forum national le 8 décembre 2012, illustre les progrès accomplis en ce sens par les associations de l'enseignement artistique spécialisé¹⁰. Jusqu'alors éparpillés entre différents métiers, statuts, disciplines et tutelles, les participants aux assises régionales et groupes de travail organisés par cette coalition ont réalisé, en un an, davantage de percées que l'ancien Forum permanent pour l'éducation artistique et culturelle (FPEAC), dont la vie ne dura qu'une saison, et que

quantité de séances du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) dont les réflexions n'ont guère eu de suite depuis son installation en octobre 2005.

Des réticences demeurent à l'égard de l'éducation artistique chez une partie du corps enseignant. La stagnation durable des salaires, la complexité croissante des tâches administratives, les restrictions appliquées à l'enseignement de certaines matières, voire la hausse de l'insécurité constatée dans certaines zones, tous ces facteurs incitent des professeurs des écoles, des collèges et des lycées à se cantonner dans l'exécution de leur service et, pour les spécialistes, la défense de leur discipline. Cette posture traduit fort mal la variété des opinions et des tempéraments. Le corporatisme dont quelques délégués pourraient être taxés masque le volontarisme de beaucoup de leurs adhérents en matière d'éducation artistique, et pas seulement parmi les représentants des disciplines artistiques et littéraires. Les préventions de leurs collègues seront plus aisées à vaincre si la valorisation de leur carrière prend désormais en compte l'évaluation de leur capacité à porter des projets réservant une place à l'imagination des enfants et des adolescents. Mais les bonnes volontés ne suffiront pas. Le plus sûr moyen de sensibiliser les enseignants aux perspectives de l'éducation artistique consiste à ménager des plages d'information, mais aussi de rencontre et de pratique, au cours de leur formation, initiale et continue, afin qu'ils s'ouvrent aux relations partenariales. Dès lors qu'ils seront en mesure d'évaluer les effets de telles actions sur le taux de réussite scolaire dans leur académie, les inspecteurs et les recteurs ne se contenteront plus d'opposer aux initiatives des chefs d'établissements et aux élans des professeurs la rigidité des cadres horaires, budgétaires et administratifs.

LA DISPONIBILITÉ DES ARTISTES

Beaucoup d'artistes de la génération montante ont également acquis la capacité de passer outre la frontière entre création et pédagogie, que certains de leurs aînés

répugnaient à franchir au nom d'une pureté de l'art bien étrangère à son essence et à son histoire. Ils n'ont guère éprouvé la tentation de l'élitisme, car il leur fallait aller au devant de l'Éducation nationale mais aussi des missions locales pour l'emploi, des organismes impliqués dans la politique de la ville, de l'administration pénitentiaire ou des bailleurs sociaux, avec des propositions d'intervention susceptibles de débloquer les crédits nécessaires à la réalisation de leurs projets artistiques. De leurs premières expériences d'action culturelle, ils ont tiré ces leçons que l'élaboration et la transmission ont partie liée, tout comme la conception et la réception, et que le jeune public peut s'avérer un maître aussi exigeant mais moins normatif que la critique professionnelle. La coupure entre les stades d'existence d'une œuvre antérieurs et postérieurs à sa représentation leur paraît souvent obsolète dans le cadre d'un processus de production évolutif qui part d'une enquête, passe par des ateliers et se poursuit à travers des rencontres.

La formation initiale de ces jeunes artistes, de plus en plus diplômés, notamment grâce à la mise en place de passerelles entre les écoles supérieures d'art et les universités, doit maintenant inclure des modules d'initiation au partenariat avec les enseignants. Il importe qu'ils connaissent mieux le monde scolaire, les formules d'éducation artistique dans les différents cycles, les besoins des enfants et des adolescents, les problèmes théoriques et pratiques que soulève le travail auprès d'eux. Il incombe au ministère de la Culture d'introduire ces éléments dans les cursus des écoles supérieures dont il exerce la tutelle. Il lui appartient encore, de concert avec le ministère de l'Éducation, d'assouplir la procédure d'habilitation des intervenants. Il lui revient enfin, en intelligence avec le ministère du Travail, d'encadrer sur ce chapitre les conventions collectives des différentes professions et les annexes de la convention nationale sur l'assurance chômage relatives à l'indemnisation des intermittents, afin d'augmenter le nombre des heures d'actions éducatives qu'il est possible d'inclure dans le quota des 507 heures ou 43 cachets ouvrant droit aux allocations. Ce volume a été réduit à 55 heures par le protocole de 2003. Il

“Le plus sûr moyen de sensibiliser les enseignants aux perspectives de l'éducation artistique consiste à ménager des plages d'information, mais aussi de rencontre et de pratique, au cours de leur formation, initiale et continue, afin qu'ils s'ouvrent aux relations partenariales.”

s'agirait de le ramener à son niveau initial de 120 heures. Cette mesure, que la loi d'orientation sur la création artistique ou un simple amendement au Code du travail pourrait faire obligation d'entériner dans les négociations entre partenaires sociaux, semble réalisable sans risque de dérapage du nombre total de bénéficiaires. Elle paraît surtout nécessaire pour éviter que les collectivités territoriales ne recourent à des personnels moins qualifiés mais plus disponibles pour encadrer les activités périscolaires. Elle relèverait enfin de la cohérence et de la justice, comme le souligne Jean-Patrick Gille dans le rapport de la mission d'information parlementaire adopté le 4 avril 2013¹¹, car les artistes sont invités à remplir une mission éducative mais sont rarement reconnus et rémunérés en tant que tels lorsqu'ils l'accomplissent.

▮ L'ATTENTE DES FAMILLES

La demande familiale a favorablement évolué sur le sujet, à l'instar des positions de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), qui a mis l'accent sur l'ouverture de l'école aux arts dans son « Projet éducatif »¹². En 2012, elle interpellait les candidats aux présidentielles pour qu'ils fassent de l'éducation artistique « un pilier essentiel des politiques publiques sur l'ensemble du territoire », coordonnées « dans le circuit scolaire comme extrascolaire, tout au long de la vie »¹³. Passés eux-mêmes par un modèle d'instruction moins autoritaire que celui des précédentes générations, beaucoup

de parents admettent que l'imaginaire des enfants stimule leur désir d'apprendre, au lieu de les dissiper comme le suggéraient depuis un siècle les poèmes et chansons véhiculant l'archétype du cancre. Ils savent que la motivation des élèves et leur ouverture aux réalités du monde extérieur contribuent à cette « réussite éducative » – introduite en 2004 dans le volet « Égalité des chances » du Plan de cohésion sociale – à laquelle le gouvernement de Jean-Marc Ayrault a dédié un ministère délégué, un observatoire et un Conseil national¹⁴. Ils ont cessé de penser leur rôle dans l'établissement comme celui de censeurs ou de contrôleurs de l'institution scolaire et se conçoivent désormais comme les partenaires d'une éducation qui doit s'étendre aux trois temps du mineur : l'élève dans la classe (ou l'atelier), l'enfant dans sa chambre, le jeune dans son cercle d'amis¹⁵.

Cette attente sociale a été perçue par les élus territoriaux. La volonté de traiter plus globalement les questions relatives à la jeunesse, qui embrassent l'éducation, le sport, la culture, mais aussi d'autres catégories de politiques publiques telles que les transports ou la ville, explique, mieux que le souhait d'obtempérer aux timides incitations gouvernementales, l'engagement de certaines collectivités. Ces dernières (par exemple dans les agglomérations d'Angers, Brest, Toulouse, Montpellier, Lille, Paris, les départements de la Seine-Saint-Denis, l'Isère ou l'Hérault, des régions comme Rhône-Alpes, la Bretagne ou le Nord-Pas-de-Calais) ont résolu d'apporter leur

soutien aux partenaires de terrain, mais aussi d'offrir aux familles toute une gamme d'animations pédagogiques, d'ateliers artistiques et de sorties culturelles. La mobilisation des communes – et parfois de leurs groupements – s'est à la fois accélérée et accentuée dans la perspective du retour à la semaine de quatre jours et demi dans les écoles primaires, prévu pour la rentrée 2013 ou 2014 selon le degré de préparation dont elles s'estimaient capables dans les délais imposés par l'État. Les préoccupations électorales ont sans doute joué en faveur de telles initiatives à l'approche des municipales très disputées de 2014, mais elles ont davantage été inspirées par le souhait de donner à la réforme des rythmes scolaires, depuis longtemps, réclamée par les experts en chronobiologie, le contenu qualitatif sans lequel elle demeurerait sans incidence sur la réussite et l'épanouissement des élèves.

▮ ANIMATION ET/OU ÉDUCATION ?

Le danger existe en effet que cette opportunité unique de changer les modes de fonctionnement des établissements, pour y insuffler davantage de dynamique collective, développer la logique du projet et enrichir les parcours d'apprentissage des enfants, soit gâchée par excès de hâte et manque de moyens. La crainte de braquer les enseignants en allongeant leur temps de présence à l'école et la peur de pousser les communes au déficit en multipliant

les activités à leur charge se conjuguent pour dicter des mesures de repli en maints endroits. Dans telle ville, la pause méridienne sera étendue et les enfants se verront confiés aux assistants d'éducation qui se contenteront de surveiller leur sieste ou leurs jeux. Dans telle autre, la sonnerie retentira plus tôt l'après-midi, si bien que les parents qui travaillent devront confier leur progéniture à la garde de la grand-mère ou de voisins complaisants qui la laisseront regarder la télévision. Dans les meilleurs cas enfin, les horaires libérés seront regroupés sur une ou deux demi-journées hebdomadaires et la mairie recrutera à ses frais des animateurs permanents ou vacataires pour encadrer des ateliers de toutes sortes, qui ne comporteront pas tous une dimension artistique ou culturelle.

Quelle que soit par ailleurs la qualité de ces animations, cette dernière option elle-même n'est pas exempte d'inconvénients, car les dépenses consenties pour les activités périscolaires ne le seront plus sur le temps scolaire. Dès le mois de mai 2013, l'on vit nombre de municipalités rogner sur les subventions accordées aux opérations de partenariat alliant des artistes à des enseignants pour financer, à budget constant, l'occupation des enfants dans un cadre qui relève davantage de la médiation culturelle,

voire de l'animation socioculturelle, que de l'éducation artistique proprement dite. Ajoutées aux restrictions de crédits subies dans maintes Drac et aux soustractions d'options théâtre et cinéma effectuées dans plusieurs académies, ces translations ont causé une contraction du volume des actions d'éducation artistique dans l'année même où elle devait commencer à se répandre.

Dans ces circonstances, on comprend donc, après trois décennies qui virent les lois et les plans se succéder, les protocoles et les circulaires se multiplier, de nobles ambitions s'afficher et de belles paroles s'envoler, qu'il soit encore difficile pour beaucoup d'acteurs de bonne foi de déceler si l'heure est à la réitération velléitaire ou à la réalisation volontaire. Ils auraient tort de croire la bataille de l'éducation artistique perdue pour autant, car l'idée qu'elle procède d'une obligation scolaire, une fois validée par les plus hautes autorités et, surtout, entérinée dans les profondeurs de la société, ne s'éteindra pas de sitôt. Les dispositifs ne sont pas encore à la dimension de la généralisation, mais les désirs s'aiguisent et les compétences mûrissent.

Emmanuel Wallon

Professeur de sociologie politique
à l'Université Paris Ouest Nanterre.

CANOPEEA

Créé en 2011, le Collectif pour des Assises Nationales Ouvertes sur les Pratiques, l'Éducation et les Enseignements Artistiques, est la formalisation d'un espace de concertation transversale qui a émergé à la fin des années 1990. Il regroupe 12 associations ou fédérations nationales qui se sont engagées ensemble dans un processus continu d'échange et de réflexion sur les pratiques, l'éducation et les enseignements artistiques. Entre 2011 et 2012, elle a organisé plusieurs assises nationales et régionales, mobilisant les élus, les acteurs et les citoyens concernés. L'objectif du collectif est, à terme, de convertir les réflexions engagées en programmes d'actions adaptées aux différents territoires. Pour en savoir plus : <http://www.canopeea.fr/>

Peut mieux faire La difficile gestation d'un plan national pour l'éducation artistique

NOTES

- 1- Loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.
- 2- « Je lancerai un plan national d'éducation artistique, piloté par une instance interministérielle, dotée d'un budget propre, rattachée au Premier ministre. » François Hollande, discours aux Biennales internationales du spectacle de Nantes, le 19 janvier 2012.
- 3- Voir Pascal Collin, *L'Urgence de l'art à l'école, Un plan artistique pour l'Éducation nationale*, éditions Théâtrales, Paris, 2013, préface d'E. Wallon, p. 7 à 15.
- 4- Cf. Rapport présenté au nom du comité de la consultation nationale « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture » (du 21 novembre au 7 décembre 2012), présidé par Marie Desplechin, par Jérôme Bouët avec le concours de Claire Lamboley, ministère de la Culture et de la Communication, janvier 2013, p. 20.
- 5- Cf. Jean-Yves Moirin, Anne-Marie Le Guevel, Jean-Marc Lauret, *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale des affaires culturelles, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, madame la ministre de la Culture et de la Communication, octobre 2012, p. 20.
- 6- Voir notamment les articles d'E. Wallon : « Espoirs et déboires de l'éducation artistique », in *Le système éducatif en France* (dir. Bernard Toulemonde), La Documentation française, coll. « Les Notices », Paris, 2009, p. 191-196 ; « L'éducation artistique », in Philippe Poirrier (dir.), *Politiques et pratiques de la culture*, La Documentation française, coll. « Les Notices », Paris, 2010, p. 265-275 ; « Une chance historique pour l'éducation artistique et culturelle », dans *La Revue socialiste*, dossier « Culture », n° 47, juin 2012, p. 63 à 73.
- 7- Voir le site du collectif « Pour l'éducation, par l'art » : <http://pourleducationartistique.overblog.com>
- 8- Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 (MEN - DGESCOB3-3) relative aux objectifs et aux modalités d'élaboration d'un projet éducatif territorial.

9- Texte encore en projet début juin 2013 au sein du ministère de l'Éducation (DGESCO) et de la Culture (SG-SCPCI) en l'attente de la promulgation de la loi.

10- À Paris, dans le grand amphithéâtre de Science Po, en présence de professeurs de musique et d'arts plastiques des collèges, de professeurs des conservatoires de musique, de personnels des écoles d'art, des centres de formation des enseignants de la danse et de la musique (CEFEDM) ou des centres de formation de musiciens intervenants (CFMI), de représentants des parents d'élèves, de médiateurs culturels, de responsables d'associations d'éducation aux arts, de directeurs d'offices départementaux ou d'agences régionales.

11- Cf. Jean-Patrick Gille & Christian Kert, *Rapport d'information sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques*, Assemblée nationale, Commission des Affaires culturelles et de l'éducation, Paris, 17 avril 2013, p.223-224.

12- Adopté lors du congrès de Nancy-Vandœuvre, les 11, 12 et 13 juin 2011, www.fcpe.asso.fr/index.php/notre-projet/le-projet-educatif

13- Cf. www.interpellation2012.fcpe-asso.fr

14- Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, installé par Vincent Peillon et George Pau-Langevin le 19 avril 2013. Cf. Discours de George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la Réussite éducative, en clôture de la journée nationale de la réussite éducative, mercredi 15 mai 2013 à la Sorbonne ; voir aussi le dossier de la revue *Diversité* sur « La réussite éducative, Enjeux et territoires » (n° 172, 2^e trimestre 2013).

15- Voir notamment Sylvie Octobre (sous la direction de), *Enfance et culture, Transmission, appropriation et représentation*, ministère de la Culture (DEPS), collection « Questions de culture », La Documentation française, Paris, 2010 ; Hervé Glevarec, *La Culture de la chambre, Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, ministère de la Culture (DEPS), coll. « Questions de culture », La Documentation française, Paris, 2009.

ÉTAT DES LIEUX DES DISPOSITIFS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE¹

Jean-Marc Lauret, Anne-Marie Le Guével, Jean-Yves Moirin

Le 4 septembre 2012, les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture et de la Communication ont conjointement confié aux inspections générales de leurs ministères l'expertise des dispositifs d'éducation artistique et culturelle. L'objet est d'en faire un état des lieux, d'en évaluer les coûts et de préconiser les axes de progrès susceptibles d'offrir à tous les élèves un parcours artistique et culturel.

L'éducation artistique et culturelle doit ici être considérée dans sa globalité. L'Éducation nationale assure à chacun des élèves un enseignement artistique. Pour ce faire, sont mises à disposition 81 heures de pratique artistique et d'histoire des arts en cycle 2 et 78 heures en cycle 3 du primaire ; deux heures hebdomadaires en collège, assurées par 17 000 enseignants spécialisés en musique et en arts plastiques ainsi que les compétences des professeurs d'éducation physique et sportive encadrant les 20 heures de danse inscrites dans les programmes d'enseignement d'EPS et réparties sur les quatre années de collège de l'élève. Depuis 2009, l'histoire des arts, dans un cadre réglementaire, est enseignée au collège en prenant appui sur l'ensemble des disciplines. L'accès à ces enseignements est complété au lycée où sept formes d'expressions artistiques sont offertes dans le cadre d'un enseignement facultatif pour toutes les séries ou obligatoire en cycle terminal de la série L. À cela s'ajoutent les enseignements d'exploration relatifs à la création artistique répartis en cinq spécialités auxquels s'ajoutent les arts appliqués en série STI. Tous ces enseignements conduisent à des niveaux d'exigences identifiés nationalement.

Indépendamment de ces enseignements qui constituent le parcours obligatoire de tous les élèves, une offre éducative complémentaire a été imaginée depuis plusieurs décennies sous forme de dispositifs faisant appel à

divers partenariats dont la gestion et le suivi ont été menés de conserve par l'Éducation nationale et le ministère de la Culture et de la Communication. Le rapport² rendu en octobre 2012 en rappelle succinctement l'historique. La liste des dispositifs d'éducation artistique et culturelle ciblée par la lettre de mission présentait des omissions. Elle a été complétée. Chaque dispositif a été évalué au regard de ses objectifs, de ses effets et de son coût. La principale difficulté rencontrée vient de l'absence d'outil commun de recueil et de traitement des informations statistiques et budgétaires. Un suivi approfondi de cette politique appelle à l'évidence une méthodologie différente, au plan de la nomenclature budgétaire comme des bilans d'activité. La mission regrette encore de n'avoir pu obtenir des divers interlocuteurs contactés, les réponses à leurs demandes de mise à disposition de certains documents indispensables à l'évaluation des dispositifs.

LES DIFFÉRENTS DISPOSITIFS INÉGALEMENT MOBILISÉS SUR LE TERRITOIRE GARDENT CHACUN LEUR PERTINENCE

Si une certaine confusion peut naître face à la quantité de dispositifs offerts, il n'en reste pas moins que chacun présente des caractéristiques propres et des objec-

tifs qui restent valides. Pourtant, ils ne sont pas tous utilisés à la même hauteur, loin s'en faut. L'explication ne réside pas dans un quelconque désintérêt des « usagers » mais bien dans l'érosion des crédits d'intervention tant de la part du ministère de l'Éducation nationale que de celui de la Culture et de la Communication. Cet état de fait explique, pour une large part, l'arrêt de la dynamique qu'a pu connaître autrefois leur mise en œuvre. Face à une telle situation, des établissements scolaires ont été conduits à privilégier la relation directe avec les structures culturelles ou les collectivités locales, en dehors de tout dispositif ou dans le cadre de dispositifs spécifiques. Plusieurs points sont à mettre en exergue : on peut estimer que 10 % environ des élèves bénéficient, à ce jour, d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle complémentaire des enseignements. L'objectif pour atteindre la généralisation est de combler les 90 % restants. Si chacun de ces dispositifs présente un intérêt particulier, en revanche, certains répondent mieux que d'autres à cet objectif. La classe à projet artistique et culturel (PAC), en s'adressant à une classe entière est un dispositif pleinement intégré dans le temps scolaire, particulièrement adapté à certaines académies qui trouvent ainsi, à moindre coût, une éducation artistique et culturelle dynamique et souple. Malheureusement, son affaiblissement l'a amené à un seuil critique.

Les autres dispositifs apparaissent moins efficaces pour généraliser l'éducation artistique et culturelle. *L'atelier artistique* a pour inconvénient, *in fine*, de ne s'adresser, dans les collèges où il est le plus représenté, qu'à des élèves volontaires et de présenter un coût par élève proportionnellement élevé. Il est le dispositif privilégié par les enseignants les plus motivés. Il n'apparaît cependant pas comme l'outil le plus à même d'impulser des dynamiques d'établissement, ni le plus favorable à la généralisation. Les *classes culturelles*, elles, ne peuvent être présentées comme un outil de la généralisation, compte tenu de leur coût, mais restent un dispositif d'exception qui peut s'avérer décisif dans la vie d'un élève et de sa classe. *Les classes à horaires aménagés* ne semblent pas non plus contribuer à la généralisation, en raison de leur coût par élève et des effets induits par la localisation des institutions culturelles, en particulier les conservatoires de centre-ville pour la musique, qui défavorisent les élèves éloignés. Elles restent cependant un dispositif pertinent quand elles conjuguent bien les termes de la circulaire (équilibre territorial, ZEP et zones rurales, etc.) et qu'elles s'inscrivent dans un projet global de l'établissement scolaire, avec l'appui de la commune. Tous ces dispositifs sont organisés autour de la classe, lieu de rencontre d'un enseignant et d'un artiste, là où la généralisation appelle la rencontre entre l'établissement scolaire et l'institution culturelle.

“On peut estimer que 10 % environ des élèves bénéficient, à ce jour, d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle complémentaire des enseignements. L'objectif pour atteindre la généralisation est de combler les 90 % restants.”

Le jumelage, outil de cette rencontre, peut-il aider à généraliser l'éducation artistique et culturelle ? Sans doute dans certaines académies qui le privilégient, mais seule une évaluation plus approfondie permettrait de conclure sur ses effets. *Les résidences d'artistes* : malgré le manque de données précises, on peut constater que c'est un dispositif qui s'est bien développé dans quelques académies. Il permet de toucher un public parfois élargi à celui des adultes. Ces résidences participent activement aux programmes des contrats locaux d'éducation artistique. Pourtant, on peut s'interroger sur leur portée et cela relativement au public touché, au projet proprement éducatif, aux contenus artistiques et au lien avec la réalité et les contraintes des apprentissages en milieu scolaire. L'imprécision de la terminologie pose aussi problème, même si ce dispositif des résidences doit être repéré comme particulièrement adapté à une certaine forme de généralisation.

Les orchestres et chorales sont des dispositifs inclus dans les enseignements d'éducation musicale dont le rapport qualité/quantité/coût est satisfaisant. La sensibilisation et la pratique d'un instrument y sont avérées. Ce dispositif renforce positivement le lien entre les partenaires musicaux d'un territoire et associe un nombre d'élèves en croissance forte et régulière, pour des coûts maîtrisés. Ces deux dispositifs ont pleinement vocation à figurer au sein des plans locaux d'éducation artistique (PLEA) quand le contexte est favorable, permettant ainsi aux différents partenaires de mutualiser leurs efforts.

Les dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma (« école et cinéma », « collègue au cinéma », « lycéens et apprentis au cinéma ») sont intéressants par leur objet, quoique perfectibles dans leurs modalités et relativement peu onéreux rapportés au nombre d'élèves concernés. Ils associent en principe la rencontre avec les œuvres et celle avec les professionnels, voire une initiation à la pratique. Ils bénéficient du pilotage d'un établissement de référence, le Centre national de la cinématographie (CNC), et du relais des services déconcentrés de l'État (ministère de l'Éducation

nationale et Direction régionale des affaires culturelles – Drac) ainsi que de celui des collectivités territoriales partenaires.

La fréquentation de ce dispositif augmente. Elle est particulièrement forte chez les « lycéens et apprentis ». Cette tendance est susceptible de s'inverser dans les collèges en raison du retrait de certains départements. C'est un vecteur de la généralisation mais dont les volets « rencontres avec les professionnels » et « pratique » ainsi que la formation des enseignants doivent toutefois être réactivés.

CES DISPOSITIFS ONT VOCATION À ÊTRE INTÉGRÉS DANS UNE DÉMARCHE DE GÉNÉRALISATION

À l'issue de ces constats et analyses, la mission conjointe fait les préconisations suivantes. La toute première préconisation est de prendre résolument appui sur les enseignements. Ils sont structurés et structurants, inclus dans un emploi du temps en termes d'obligation ou de choix optionnels. Ils sont pérennes. Pour l'école, l'encadrement pédagogique par les conseillers pédagogiques départementaux (CPD) doit être conforté. Pour le collège, ces enseignements, notamment artistiques peuvent faire l'objet d'assouplissements horaires afin de faciliter la mise en œuvre de projets pédagogiques mieux adaptés et plus ambitieux dans le cadre du temps scolaire. Prendre appui sur les enseignements, c'est également introduire une dimension artistique et une dimension culturelle dans tous les enseignements. L'histoire des arts en constitue l'une des modalités, dès lors qu'elle est dispensée comme un vecteur de transversalité. Son caractère fédérateur peut y aider. En revanche, on peut s'interroger sur la forme actuelle de son ancrage dans les programmes disciplinaires et certaines modalités de son évaluation au diplôme national du brevet (DNB).

La généralisation, c'est aussi offrir la possibilité à tous les lycéens, toutes filières confondues, de pouvoir suivre une option artistique facultative ou obligatoire.

“L’inscription de ces parcours dans des politiques territoriales est la condition de leur mise en œuvre. Elle exige donc un dialogue accru entre l’État et les collectivités territoriales et la reconnaissance par la loi de la notion de projet éducatif territorial.”

C’est en outre ouvrir ces enseignements sur des temps de rencontre avec les œuvres et les artistes et sur une initiation à une autre pratique artistique. Parmi les dispositifs, la classe à PAC est un cadre pédagogique adapté à cet objectif, compte tenu de son format (8 à 12 heures par an) et de son coût. Elle s’inscrit dans une démarche de projet et définit les conditions d’exigence minimale l’articulant avec les missions de l’école. Les résidences constituent également un dispositif souple et dynamique pour permettre ces rencontres.

C’est exiger de chaque établissement un volet éducation artistique et culturelle clairement défini dans le projet culturel de son projet d’établissement et faire en sorte que soit ainsi effectivement appliquée la circulaire du 22 janvier 2007.

C’est réinvestir le champ de la formation et relancer celle des acteurs de l’éducation artistique et culturelle. Dans la perspective de la généralisation de cette dernière, une formation à la démarche de projet partenarial et à la parfaite connaissance de ses outils (dispositifs, projets, initiatives territoriales, etc.) apparaît indispensable, tant pour les enseignants que pour les chefs d’établissement, les artistes et

les professionnels de la culture. Au sein des futures ESPE, il est important que les futurs professeurs puissent bénéficier de ces sensibilisations.

La mission conjointe conclut à la pertinence de l’ensemble des dispositifs évalués (moins nombreux que la perception qu’on peut en avoir), lesquels ne doivent pas être opposés mais utilisés et associés en fonction des projets. Ces outils doivent être mis au service de la construction de parcours qui prennent en compte les différents temps éducatifs et intéressent chaque jeune pendant sa scolarité.

L’inscription de ces parcours dans des politiques territoriales est la condition de leur mise en œuvre. Elle exige donc un dialogue accru entre l’État et les collectivités territoriales et la reconnaissance par la loi de la notion de projet éducatif territorial. Les contrats locaux d’éducation artistique (CLEA) en permettant de conventionner les collaborations possibles en matière d’éducation artistique entre les communes et les services de l’État (Rectorat et DRAC notamment) devraient pouvoir soutenir des projets culturels en lien avec des artistes au sein des établissements scolaires.

Elle exige enfin une meilleure répartition des moyens dédiés à l’action éducative, l’éducation artistique et culturelle en constituant l’un des volets.

Des observations comme celles qui ont pu être faites pour le Département de la Somme dont l’effort consenti en matière d’éducation artistique est conséquent (22,6 € par an pour chaque élève) et celui de la Haute-Vienne qui n’y consacre rien incitent à la prudence quant à la généralisation. La prise en charge des dépenses de cette politique qui associe l’ensemble des acteurs doit par conséquent donner lieu à une concertation avec les collectivités et intégrer une réflexion quant à l’échelon territorial le plus adapté au traitement de la correction des inégalités territoriales. Enfin, pour rassembler les données et suivre la mise en œuvre de l’éducation artistique et culturelle, la mission préconise la création d’un *observatoire national*.

Jean-Marc Lauret

Chargé de mission d’inspection générale

Anne-Marie Le Guével

Inspectrice générale des affaires culturelles

Jean-Yves Moirin

Inspecteur général de l’Éducation nationale

État des lieux des dispositifs d’éducation artistique et culturelle

NOTES

1- Cet article reprend la synthèse figurant dans le rapport intitulé *État des lieux des dispositifs d’éducation artistique et culturelle*, rapport à monsieur le ministre de l’Éducation nationale et à madame la ministre de la Culture et de la Communication,

Jean-Marc Lauret, Jean-Yves Moirin, Anne-Marie Le Guevel, octobre 2012.

2- *ibid.*

LE « PARCOURS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE » :

ENTRE DÉMULTIPLICATION DES ACCÈS, PERMANENCE DES QUESTIONS ET NOUVELLES COHÉRENCES

Vincent Maestracci

Dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, comme en toute démarche d'apprentissage, ou plus largement d'acculturation, les élèves ne partent jamais de rien. Il y a l'« avant » et l'« autour » de l'École. « Avant », ils s'approprient des codes et des valeurs liés à leur milieu de vie comme à l'environnement culturel dans lequel ils grandissent ; « autour », ils enrichissent l'acculturation précédente d'adhésions successives à d'autres codes et valeurs qui valent appartenance à la génération qui est la leur.

UNE ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE PLURIELLE ET ATTENTIVE À L'ÉLÈVE

L'éducation artistique de notre temps ne se construit jamais ex nihilo

Si éduquer aux arts et à la culture, c'est en priorité développer la sensibilité des élèves et leur capacité à la mobiliser pour réfléchir le monde, alors il s'agit d'accorder la plus grande attention à ce qui ressort de l'expression personnelle de chacun. Ce faisant, tout pédagogue ou médiateur doit consentir que des ressentis et des émotions interfèrent sur les modalités d'acquisition des langages artistiques, comme sur la réception des « propositions » artistiques diverses, qu'elles soient « savantes », « expertes » ou encore « populaires », dont il équipe les élèves. Il y a dans cette approche de la pluralité et de l'altérité, des adhésions et des conflits de valeurs, du collectif et de l'émancipation. Leur prise en compte est complexe et ne va pas de soi. Elle requiert des compétences pédagogiques et la permanence d'une démarche structurée.

Des apports, et aussi des freins culturels, qui ne sont plus seulement codés par l'école

Si l'éducation artistique s'est progressivement enrichie de multiples dispositifs, élargissant ses domaines d'intervention et en variant les modalités, l'accès des jeunes aux produits culturels et à une multiplicité d'espaces dédiés s'est également considérablement développé. De récentes études² nous indiquent que leurs pratiques culturelles sont multiples et plus répandues qu'on ne le pense. Elles investissent très souvent, interrogent parfois, des formes moins canoniques que les définitions anciennes des arts libéraux, pourtant considérablement bouleversées par la modernité, mais encore prégnantes dans l'univers de nombre d'éducateurs, de cadres et de décideurs. Qui sont donc ces élèves qui arrivent à l'école pour y grandir pendant de nombreuses années ? Quelles sont leurs représentations premières de la culture, des arts ou de la notion d'œuvre ? Que sont leurs « arts de faire »², dans une expression personnelle à plus ou moins grande visée poétique, sociologiquement hérités ou modelés, acquis ou répliqués, subis ou consentis ? Si ces questions sont bien délicates à trancher, sans doute conviendrait-il que l'éducation artistique et culturelle regarde avec une très

grande attention les pratiques culturelles et artistiques des jeunes, notamment en dehors de l'école. À quoi renvoient-elles ? À l'expression d'un large développement social des arts ? À un rapport plus créatif et décomplexé au monde et à ses problématiques ? À l'exercice de langages et de signes propres à une génération dont les univers numériques diffusent massivement les manifestations ?

Le paradoxe d'une action publique soutenue mais donnant le sentiment d'être erratique

L'éducation artistique – augmentée récemment de son entrée dite culturelle – a correspondu en France à un long mouvement historique allant de la formation des artistes à l'éducation de tous les citoyens³. Tout au long de ces quarante dernières années, les démarches des équipes éducatives en direction de la vie artistique contemporaine (les lieux, les acteurs, les œuvres et la création) se sont multipliées. Impulsées par une politique interministérielle, elles ont essaimé, soutenues par nombre de dispositifs remarquables qui, saisis par les enseignants et les réseaux de partenaires culturels, ont contribué à créer un environnement plus propice à l'éducation culturelle

et à l'éducation artistique. Pour autant, est-on assuré que la puissance publique s'engage suffisamment aujourd'hui pour la démocratisation de l'accès aux arts et à la culture ? Dans l'affirmative, est-on bien sûr de la pertinence des formes prises par cet engagement ? Et dans quelle mesure les agencements locaux de l'action culturelle – l'action artistique – forment-ils une organisation éducative pleinement opérante ?

Un atout trop souvent négligé : les enseignements artistiques

Il convient par ailleurs de rappeler qu'avant même les origines l'école publique et la place qu'y ont pris les enseignements artistiques (dessin et chant), la nation avait déjà eu le souci de cette dimension de sa responsabilité éducative. Depuis toujours, obligatoires de l'école au collège, les enseignements artistiques se sont progressivement – et récemment – diversifiés au lycée où ils sont aujourd'hui accessibles sur la base d'un projet d'itinéraire plus personnel proposé dans de trop rares établissements. Depuis l'orée des années 1970, ces enseignements ont régulièrement réactualisé leurs pédagogies, élargi leurs objectifs et renouvelé leur rapport aux questions que posent les arts. Toutefois, sont-ils perçus et pleinement mobilisés comme la colonne vertébrale de l'ouverture commune et fondamentale sur les arts et la culture artistique ?

MIEUX STRUCTURER LES PARTENARIATS POUR QUE L'EAC CONCERNE TOUS LES ÉLÈVES

Une réaffirmation par la loi qui esquisse de nouveaux contours pour cette éducation

Avec la loi d'orientation et de programme pour la refondation de l'école de la République, la déjà longue histoire de cette politique éducative aura dorénavant un nouveau cadre pour se développer. Tout d'abord, la notion même d'éducation artistique et culturelle (EAC) est pour la première fois reconnue par un

texte législatif qui pose parallèlement l'exigence d'une articulation renforcée entre les enseignements et les dispositifs complémentaires. Ensuite, le socle commun de connaissances et de compétences, référence essentielle de l'action éducative, enrichit sa dénomination pour embrasser dorénavant la culture. L'ambition de cette évolution renforce d'ores et déjà la responsabilité de l'école à l'égard de l'éducation culturelle des élèves.

Une continuité et une récurrence : deux conditions d'une cohérence, mais qui demeurent encore des objectifs

Dans sa conception française, l'éducation artistique déborde de fort longue date une sensibilisation ponctuelle ou disséminée. Elle a toujours recherché un continuum et une diversité dans les itinéraires scolaires, tout en ménageant un subtil compromis entre une préoccupation d'exhaustivité (domaines, esthétiques, périodes, etc.) et un réalisme pédagogique qui puisse garantir la trace laissée dans le parcours de formation et les acquis des élèves. Mais cette action publique peine encore à assurer la cohérence et l'équilibre d'un parcours éducatif développé sur toute la scolarité au moins obligatoire. L'obligation d'un « parcours d'éducation artistique et culturelle » doit aujourd'hui contraindre l'ensemble des acteurs concernés, dans et hors l'école, à dépasser l'éclatement des dispositifs et des initiatives, finalement l'atomisation des briques éducatives apportées à chaque élève. Elle exige également que soit enfin prise en compte l'exigence d'une action concernant avec souplesse, mais aussi équité, l'ensemble des élèves, quitte à envisager quelques « discriminations » qui, pour positives qu'elles soient, restent une garantie de démocratie républicaine. La cohérence globale de ce qui est apporté à l'élève tout au long de son parcours de formation est un objectif premier. Pour cela, force est de constater que les articulations entre les différents ordres éducatifs et pédagogiques (enseignements, activités complémentaires, éducation formelle et informelle) sont encore à penser.

Prendre conscience que la dissémination des dispositifs et des opérateurs ne suffit à pas garantir l'égalité de l'éducation artistique et culturelle

Si, depuis de très longues années, l'objectif de « démocratisation » est le moteur du projet républicain d'éducation artistique et culturelle, les effets de cette dernière sont toutefois contrastés. Tous les élèves profitent-ils d'un apport similaire en ce domaine ? Le volontarisme de l'action publique relayé par les acteurs territoriaux permet-il de dépasser les inégalités culturelles et géographiques ? Au-delà de la diversité des projets proposés aux élèves, peut-on considérer que chaque génération profite d'un ensemble de connaissances, de compétences, d'expériences qui valent éducation culturelle commune et partagée ? Poser ces questions souligne en creux les objectifs prioritaires qui doivent mobiliser aujourd'hui tous les acteurs de l'éducation artistique et culturelle afin de dégager des axes forts et consensuels visant des objectifs clarifiés et légitimes.

Dans les mois qui viennent, Il reviendra au futur Conseil supérieur des programmes (CSP) de préciser les termes de cette clarification comme la façon dont les objectifs qui en découlent doivent se décliner dans les différents cadres qui font la formation générale obligatoire pour tous. Socle commun et programmes d'enseignement progressivement rénovés seront dorénavant les bases de l'action de l'école pour conduire chaque élève sur un parcours de réussite scolaire, de formation puis d'insertion sociale, professionnelle, mais aussi citoyenne et culturelle.

Au sein de ce parcours éducatif général, celui concernant les arts et la culture aura une place originale à prendre. C'est bien tout l'enjeu posé par l'article 6 de la loi de refondation de l'école qui stipule que « l'éducation artistique et culturelle [...] comprend 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. »

“La culture est l’affaire de l’école dans son ensemble et ne peut être dissociée des savoirs transmis comme des compétences construites qu’elles qu’en soient les natures.”

**UNE FORMATION GÉNÉRALE
AUX ARTS ET À LA
CULTURE : DES SAVOIRS,
DES PRATIQUES DES
RENCONTRES MAIS AUSSI
DES COMPÉTENCES À FAIRE,
ÉPROUVER, RÉFLÉCHIR.**

Savoir distinguer entre éducation culturelle et éducation artistique pour enfin mieux les conjuguer

La formation scolaire – et notamment la formation générale obligatoire – repose sur des enseignements, des horaires, des programmes, ensemble servi par des professeurs, soit polyvalents à l’école, soit spécialisés dans le secondaire. Tirant les conséquences de cette économie, le Parlement a précisé dans la loi que « l’éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques ». Permettons-nous de préciser ce principe fondamental : « l’éducation culturelle est principalement fondée sur les enseignements de toutes les disciplines de formation générale ; l’éducation artistique est principalement fondée sur les enseignements artistiques ».

Cette précision a deux conséquences. La première vise la mobilisation de tous les vecteurs disciplinaires pour contribuer à l’éducation culturelle des élèves et à la construction du parcours qui l’organise ; finalement, elle met en cohérence les articles 6 (éducation artistique et culturelle) et 7 (socle commun de connaissances de compétences et de culture) de la loi de refondation et impose une responsabilité globale qui doit être portée

conjointement par tous les acteurs éducatifs de l’école. La culture est l’affaire de l’école dans son ensemble et ne peut être dissociée des savoirs transmis comme des compétences construites qu’elles qu’en soient les natures. La seconde conséquence

décline la précédente du point de vue des arts. Si l’éducation artistique relève incontestablement de l’éducation culturelle, elle entretient des liens structurants avec des enseignements spécifiques, qu’ils soient obligatoires ou optionnels.



Musée de Grenoble, exposition Gaston Chaissac, atelier des enfants (2009)

(Re)définir les enracinements fondamentaux de l'éducation artistique et culturelle

Ce rôle fondamental conféré par la loi aux enseignements a également une autre ambition : il s'agit de garantir que le parcours d'éducation artistique et culturelle concerne bien tous les élèves, qu'il s'impose à tous au-delà des origines sociales des élèves scolarisés ou bien de la densité de la ressource culturelle qui entoure l'école, le collège ou le lycée. Mobiliser les enseignements comme déclencheur et constructeur d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, c'est se donner les moyens de multiplier les actions complémentaires au départ d'une grande diversité d'objets d'étude, c'est interpeller les professeurs pour qu'au cœur de leur action quotidienne ils impulsent des projets d'éducation artistique et culturelle qui ne pourront ensuite se construire qu'en collaboration avec des partenaires.

Depuis un déjà lointain passé, le dessin, le chant et la musique, plus récemment les arts plastiques et visuels et l'éducation musicale ont une histoire au sein de l'Instruction publique puis de l'Éduca-

tion nationale. L'action culturelle est une préoccupation plus récente mais a incontestablement atteint aujourd'hui une certaine maturité. Ces histoires temporellement décalées doivent aujourd'hui se retrouver au sein du nouveau « parcours ». Cela suppose de dépasser les antagonismes souvent factices qui ont trop longtemps eu tendance à opposer des vecteurs éducatifs dont la complémentarité est essentielle à la construction de l'élève dans ses dimensions artistiques et culturelles. Que serait une éducation musicale sans une éducation au « spectacle vivant » ? Que serait une éducation visuelle sans une éducation aux lieux de présentation des œuvres ? Que serait une éducation artistique qui ne soit pas aussi une « école du spectateur » ? Dans de nombreux domaines disciplinaires – et les arts sont ici souvent aux avant-postes – les enseignements sont des lieux d'expérience, de découverte, de recherche, de création, de confrontation, d'interrogation qui, d'un côté, cherchent à éveiller et développer les singularités, de l'autre, à construire du lien, forger une identité collective sur des valeurs et références partagées. Pour y parvenir, les pédagogies ont considérablement évolué faisant du « projet » un outil central

permettant d'induire des connaissances et de développer des compétences. On voit mal alors comment ne pas dépasser aujourd'hui cette ancienne opposition volontiers entretenue entre enseignements et projets d'action culturelle, alors même que les objectifs poursuivis se complètent à coup sûr lorsque les formes de médiation se recoupent fréquemment. Ce dépassement est la condition de la mise en œuvre d'un parcours d'éducation artistique et culturelle pour tous.

Reste alors à construire à tous les niveaux de l'action publique – nationale, régionale, territoriale, locale – des modalités nouvelles et originales de partenariat, de coéducation, finalement de construction d'un parcours d'éducation artistique pour tous les élèves qui sachent projeter cette indispensable collaboration, non pas dans une perspective purement institutionnelle, mais vers un objectif éducatif qui ne pourra se concrétiser qu'au terme d'un parcours pluriannuel de formation nourri par des politiques éducatives pérennes, cohérentes et partagées.

Vincent Maestracci

*Inspecteur général de l'Éducation nationale
Doyen du groupe enseignements et éducation artistiques*

Le « parcours d'éducation artistique et culturelle » : entre démultiplication des accès, permanence des questions et nouvelles cohérences

NOTES

1- Notamment : *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*, Olivier Donnat, Florence Levy, juin 2007, 32 p.

2- L'expression est ici utilisée au sens de l'ouvrage de Michel de Certeau, *L'invention du quotidien : Arts de faire*, volume 1, édition établie et présentée par Luce Giard, Paris. Gallimard, 1990 (1^{ère} édition 1980).

3- Sur ce point, voir Christian Vieaux, « Comment se situer dans une histoire française de l'éducation artistique ? », actes du séminaire : *Art contemporain et éducation artistique, la persistance d'un malentendu ?*, janvier 2009, Rouillé/Musée-Sainte-Croix-Poitiers.

L'ÉDUCATION : ARTISTIQUE ET CULTURELLE... ET POPULAIRE ?

Michel Kneubühler

« Éducation artistique et culturelle », « éducation populaire » : à l'heure où la première nommée fait de nouveau l'objet d'une volonté politique affirmée et d'un consensus à peu près total, a-t-on assez remarqué que les deux locutions partagent le même substantif : éducation ? Dans ces conditions, n'est-il pas légitime de s'interroger sur la place que pourraient prendre, dans le grand projet annoncé de généralisation de l'éducation artistique et culturelle, les mouvements et fédérations se revendiquant de l'éducation populaire ?

Historiquement, si – comme nous y invite Marie-Christine Bordeaux – nous mettons derrière le syntagme « éducation artistique et culturelle » un mode d'éducation à l'art « mis en œuvre aussi bien dans le temps scolaire que dans le temps non scolaire, et qui relève de la sensibilisation, de la démocratisation de l'accès aux œuvres, aux lieux et de l'initiation aux pratiques personnelles par l'approche collective »¹, manifestement, l'éducation populaire est engagée depuis ses origines dans ce domaine. On peut même avancer que, depuis Condorcet, la sensibilisation aux arts et à la culture fait partie de ses « fondamentaux » : dès son plus jeune âge, le futur citoyen doit pouvoir fréquenter les œuvres, rencontrer les artistes et développer ses pratiques artistiques.

UNE MISSION DANS « L'ADN » DES MOUVEMENTS D'ÉDUCATION POPULAIRE

Du reste, les onze fédérations signataires de la convention qui les lie au ministère de la Culture ne manquent pas de rappeler qu'elles « agissent dans ce champ depuis leur fondation [et] construisent une action dans la durée, dans les territoires, avec l'ensemble des acteurs (Éducation nationale, collectivités locales, institutions culturelles) au bénéfice de toutes les populations, à tous les âges, dans tous les temps de la vie (à l'école, dans le temps périscolaire, au travail

et dans les temps de loisirs) ». Et d'ajouter, en pleine cohérence avec leur histoire : « Les fédérations d'Éducation populaire considèrent qu'une éducation artistique et culturelle fondée sur la fréquentation des œuvres, des créateurs et sur la pratique artistique et culturelle est un puissant levier de transformation sociale. Elles estiment que cette priorité d'éducation artistique et culturelle doit se penser dans une globalité des temps de vie dans les territoires et doit porter une ambition pour l'ensemble de la population dans sa diversité »².

Par de telles affirmations, les fédérations d'éducation populaire se revendiquent assurément de ce que les théoriciens appellent « l'éducation non formelle » : celle-ci, au sens où l'entend, par exemple, le Conseil de l'Europe, est : « volontaire ; accessible à tous ; il s'agit d'un processus organisé à visée éducative ; elle est participative et centrée sur l'apprenant ; elle vise à l'acquisition de capacités préparant à la vie et à une citoyenneté active ; elle est fondée sur un apprentissage aussi bien individuel qu'en groupe, dans le cadre d'une approche globalement collective ; elle est globale et structurée ; elle est fondée sur l'action et l'expérience, à partir des besoins des participants »³.

Dans les faits, comment se traduit cette éducation non formelle ? Pour les « maisons des jeunes et de la culture » (MJC), il s'agit par exemple de proposer « des ateliers de

pratiques en amateur (individuels, mais surtout collectifs) dans l'ensemble des champs artistiques et culturels, encourageant l'apprentissage et la pratique créative : image, danse, théâtre, musique, mais aussi culture scientifique ; elles initient des projets, véritables aventures artistiques et humaines, organisant la rencontre entre artistes et populations, portant un regard sur le quartier, l'environnement, la société ; elles impulsent des projets de découvertes de pratiques artistiques et d'expérimentations lors des temps de loisirs, hors temps scolaire »⁴.

DIVERSITÉ DES TERRITOIRES, DES PRATIQUES ET DES MODALITÉS

Des exemples ? À Pau, dans un quartier situé en « zone urbaine sensible », la MJC Berlioz, pour le projet intitulé « Gens de montagne(s) », s'est associée au Petit Théâtre de Pain, une compagnie professionnelle, basée dans le Pays basque, dont l'objectif est « d'aller vers un théâtre populaire, de jouer là où le théâtre est absent tout en gardant l'exigence des propos et un rapport complice avec le public ». Accueilli en résidence du printemps 2012 au mois de février 2013, l'équipe de comédiens a préparé et coordonné – avec l'aide de la MJC et le relais des écoles, des associations locales... bref, des habitants – une

« création partagée » fondée sur la collecte des mémoires des « gens de montagne(s) ». À l'issue du travail de collecte, un texte a été écrit puis des ateliers intergénérationnels mis en place : au total, le projet a associé une soixantaine d'acteurs de tous âges et une vingtaine de « constructeurs » ; au final, il a rassemblé, les 15 et 16 février 2013, plus de trois mille personnes.

Autre exemple, concernant cette fois le quartier Saint-Just à Lyon, et non plus une MJC, mais le centre social et l'équipement culturel voisin, le Musée gallo-romain de Fourvière : les initiateurs du projet n'ont pas craint de s'attaquer à la mythologie antique et de réaliser, avec le concours du cinéaste Frédéric Philibert, un petit film d'animation sur le thème des « Saturnales ». Une vingtaine d'enfants du quartier – certains ne dépassant pas trois ans – ont participé à la réalisation de ce petit film de trois minutes, d'une grande qualité didactique et esthétique et non dénué d'humour ; la réalisation en fut jugée si convaincante que le film fait désormais partie du parcours proposé aux visiteurs du musée. Le projet a aussi donné lieu, dans l'enceinte même du musée, à un grand défilé d'une centaine d'enfants costumés à la manière romaine, prétexte à la venue des familles.

LA MONTÉE EN PUISSANCE DE LA TERRITORIALISATION

Que retenir de telles expériences – elles existent à foison sur tout le territoire ? D'abord qu'elles répondent avec pertinence à l'une des préconisations du rapport Bouët rédigé à l'issue de la consultation engagée par la ministre de la Culture, Aurélie Filippetti⁵ : la « territorialisation ». Voilà, en effet, deux projets qui associent des acteurs de nature certes différente – leur vocation peut être socio-culturelle, sociale, culturelle, pédagogique, artistique, etc. – mais qui ont en commun de travailler sur le même territoire. À Pau, le projet a fédéré, outre naturellement la MJC, les écoles du quartier, le lycée agricole de Montardon, la Maison de l'enfance Marancy, les associations, les commerces de proximité, la Maison de la montagne, le

Club alpin français, etc. ; et il a été soutenu par l'ensemble des partenaires institutionnels : Ville, Département, Région, ministère de la Culture, ministère de la Ville, etc. À Lyon, le partenariat a réuni, outre le cinéaste, un équipement socioculturel soutenu par la Ville – le centre social – et un établissement culturel géré par le Département – le musée : en l'espèce, la clé du succès a certainement été la coopération menée entre les médiateurs du musée et les animatrices du centre social. Signe du succès de cette coproduction : plusieurs années après le bouclage du film, les projets continuent d'associer les deux établissements voisins.

De tels partenariats à l'échelle d'un territoire, le rapport Bouët les appelle de ses vœux : « Il faut faire confiance à l'intelligence des territoires », peut-on y lire, « et non pas inventer un mode de gouvernance par le haut ». C'est la raison pour laquelle est préconisée la création de « comités de pilotage territoriaux » conduisant à la signature de « contrats territoriaux d'éducation artistique et culturelle » et à la mise en place d'espaces d'échanges – réels ou virtuels – rassemblant l'ensemble des acteurs concernés. Du reste, bien des territoires ont déjà expérimenté une telle coopération, à travers notamment les « plans locaux d'éducation artistique » ou les « contrats locaux d'éducation artistique » : associant, outre la collectivité concernée, les services régionaux ou départementaux de l'État dépendant des trois ministères en charge de l'Éducation nationale, de la Culture, et de la Jeunesse et des Sports, ils permettent de mettre en cohérence l'ensemble des actions de sensibilisation, création, diffusion et formation menées sur un territoire, dans le temps scolaire, périscolaire ou extrascolaire. Donc, en mobilisant aussi bien les *enseignants* que les *médiateurs* ou les *animateurs*... a-t-on, là aussi, assez souligné les subtilités sémantiques auxquelles le système français est parvenu, au bout de quelques décennies, pour différencier, selon leur ministère de tutelle, des métiers concourant à un même objectif : sensibiliser les enfants aux pratiques artistiques contemporaines et les amener à fréquenter les établissements culturels de proximité, rencontrer les professionnels de la culture et côtoyer leurs projets de création ? Reste que

de tels plans ou contrats locaux, parce qu'ils s'efforcent de développer, à l'échelle du territoire concerné, la synergie entre l'ensemble des acteurs institutionnels, professionnels ou associatifs, constituent de fait un puissant facilitateur des connexions entre éducation formelle et éducation non formelle.

UN PARCOURS ÉDUCATIF « EMBRASSANT TOUS LES ÂGES »

Parmi les autres enseignements que nous pouvons tirer des exemples évoqués figure aussi la volonté d'inscrire l'éducation artistique et culturelle dans un *parcours* amenant le futur citoyen à vivre, à plusieurs moments de sa jeune vie, des expériences artistiques et culturelles. Or, cette notion de parcours est consubstantielle à l'éducation populaire – Condorcet ne dit-il pas que l'instruction doit « embrasser tous les âges »⁶ ? Rappelant que « l'éducation populaire est un des acteurs majeurs de l'éducation artistique hors temps scolaire », les fédérations signataires de la contribution commune à la consultation nationale soulignent qu'elles privilégient « la notion de parcours éducatif favorisant le lien entre éducation formelle et non formelle prenant en compte la personne dans tous ses temps de vie »⁷. Une telle affirmation rejoint une autre des préconisations du rapport Bouët : cette notion de « parcours » y est en effet définie comme un moyen de « favoriser la mise en cohérence des enseignements, des actions éducatives et des expériences personnelles » ; construit « dans la complémentarité des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire », ledit parcours a pour objectif « de permettre au jeune, par l'expérience sensible des pratiques, les rencontres des œuvres et des artistes, par les investigations, de fonder une réelle culture artistique et de développer ses propres moyens d'expression »⁸. On relèvera toutefois le souci fréquent exprimé par les fédérations d'éducation populaire de ne pas enfermer l'éducation artistique et culturelle dans des activités réservées aux seuls enfants ou jeunes, mais en revanche de préférer les projets intergénérationnels. Sans doute y a-t-il là, au regard de ce qui peut s'écrire ici ou là sur le sujet, matière à réflexion...

“Les plans ou contrats locaux [...] constituent de fait un puissant facilitateur des connexions entre éducation formelle et éducation non formelle.”

« FAISONS ALLIANCE ! »

Au moment où les évolutions de la société contemporaine confortent chaque jour davantage la nécessité d'une éducation tout au long de la vie, la complémentarité entre l'éducation formelle – centrée pour l'essentiel sur l'acquisition de connaissances – et l'éducation non formelle – s'attachant plutôt à l'épanouissement des compétences et des aptitudes – semble à l'évidence devoir être favorisée. Dans ce contexte, l'éducation artistique et

culturelle – parce qu'elle offre souvent l'occasion de cultiver, chez l'enfant ou le jeune, créativité, autonomie, initiative, esprit d'équipe, etc. – apparaît comme un terrain privilégié pour le développement de cette complémentarité. Une complémentarité du reste explicitement encouragée, au niveau européen, dans le cadre de la « stratégie de Lisbonne » visant à donner au Vieux Continent les meilleurs atouts pour lui permettre de relever les défis de la « société de la connaissance » qui caractérise ce début du XXI^e siècle.

C'est pourquoi, cinquante ans après le divorce intervenu entre le ministère des Affaires culturelles et les mouvements d'éducation populaire⁹, alors que s'est imposé partout dans le pays, entre l'ensemble des collectivités publiques, un « gouvernement partagé de la culture », le grand chantier de l'éducation artistique et culturelle – précisément parce qu'il y est d'abord question d'éducation – pourrait constituer une occasion, pour le coup historique, de réconcilier, grâce aux notions de *territoire* et de *parcours*, les deux mondes. Encore faut-il, pour exaucer le vœu célèbre de Malraux – « faire en sorte que chaque enfant de France puisse avoir droit aux tableaux, au théâtre, au cinéma, etc., tout comme il a droit à l'alphabet »¹⁰ –, que les différents protagonistes se souviennent aussi de l'appel lancé par Jaurès : « Faisons alliance ! »¹¹.

Michel Kneubühler

Chargé d'enseignement, Université Lumière Lyon 2

L'éducation : artistique et culturelle... et populaire ?

NOTES

1- Marie-Christine Bordeaux, « Entre rénovation pédagogique et droit à la culture : mutations du modèle de l'éducation artistique », intervention au colloque « Quand l'art vient bouleverser l'éducation. L'enseignement par l'art en Grèce et en France », Institut français d'Athènes - Centre d'éducation artistique ANIMA (Grèce), 29 mai 2010.

2- Lettre à Aurélie Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication, à propos de la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle, 28 novembre 2012. Les onze fédérations signataires sont : Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) ; Collectif interassociatif pour la réalisation d'activités scientifiques techniques internationales (CIRASTI) ; Confédération des maisons des jeunes et de la culture de France (CMJCF) ; Confédération nationale des foyers ruraux (CNFR) ; Fédération des centres sociaux et socioculturels de France (FCSF) ; Fédération française des maisons des jeunes et de la culture (FFMJC) ; Fédération Léo-Lagrange (FLL) ; Francas ; Ligue de l'enseignement ; Peuple et culture (PEC) ; Union française des centres de vacances (UFCV).

3- Brander (Patricia) et alii.- *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*.- Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

4- Contribution de la Fédération française des maisons des jeunes et de la culture (FFMJC) à la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle, décembre 2012.

5- *Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Rapport présenté au nom du comité de la consultation sur l'éducation artistique et culturelle*.- Paris, ministère de la Culture et de la Communication, janvier 2013 [comité présidé par Marie Desplechin ; rapporteur, Jérôme Bouët].

6- Condorcet (Nicolas de Caritat, marquis de).- *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique...*- Paris, Assemblée nationale, 20 et 21 avril 1792. Des extraits en ont été publiés dans : *Pour tous ! 1789-2009 : démocratiser l'accès à la culture*.- Genouilleux, Éditions La passe du vent, 2009 [coll. « Haute mémoire »].

7- Contribution commune des fédérations d'éducation populaire à la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle, 6 décembre 2012.

8- *Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture...* op. cit.

9- Sur la chronologie et les conditions de ce divorce, souvent présenté sans nuance excessive, lire : Tétard (Françoise).- « L'éducation populaire : l'histoire d'un rattachement manqué », in : *Les Affaires culturelles au temps d'André Malraux (1959-1969)*.- Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture / La Documentation française, 1996, p. 153-172 [éd. Augustin Girard et Geneviève Gentil].

10- Présentation du budget du ministère des Affaires culturelles, Paris, Assemblée nationale, 27 octobre 1966. Des extraits en ont été publiés dans : *Pour tous ! 1789-2009 : démocratiser l'accès à la culture*, op. cit.

11- « L'art et le socialisme ». Conférence, Paris, 13 avril 1900. Des extraits en ont été publiés dans : *Pour tous ! 1789-2009 : démocratiser l'accès à la culture*, op. cit.

LES CEMEA. POUR LA CULTURE DANS L'ÉDUCATION

Les Cemea, mouvement pédagogique référencé à l'éducation nouvelle, se sont construits et ont développé leur action éducative en lien étroit avec les courants culturels et sociaux les plus émancipateurs de notre société. Ainsi, la création artistique, le progrès scientifique et les luttes sociales constituent les trois grandes sources qui ont nourri et forgé l'identité des Cemea et inscrivent son action dans le projet politique d'une éducation populaire. C'est au sein d'espaces de travail pédagogique nationaux et transversaux permettant la rencontre entre des praticiens et des chercheurs dans le domaine de l'éducation, des artistes, des productions artistiques, que notre mouvement pédagogique expérimente, tente de mettre en place puis de massifier des réponses éducatives, des démarches d'accompagnement culturel, d'éducation artistique adaptées aux besoins et aux situations, aux urgences éducatives et sociales d'aujourd'hui.

Les Cemea développent leur action en affirmant que l'accès au patrimoine culturel et à la création artistique est un droit fondamental pour tous. Il n'y a pas d'éducation sans culture. L'éducation artistique ainsi que l'éducation culturelle doivent avoir une place dans le système public d'enseignement et dans tous les autres espaces d'éducation. La culture est un processus qui invite chacun à prendre l'initiative d'aller vers ce qu'il ne connaît pas. L'accompagnement culturel est un moyen important pour soutenir et entretenir le désir de se cultiver tout au long de la vie.

Les Cemea défendent une conception éducative et sociale de la culture, respectueuse des origines de chacun des histoires individuelles et collectives, qui cherche à rendre possible l'acquisition de savoirs nouveaux et la recherche d'un savoir vivre ensemble. La culture ne se limite pas aux rapports que chacun peut entretenir avec des formes d'art pour donner un sens à sa vie, elle est aussi constituée de pratiques sociales. L'ensemble de ces pratiques révèle progressivement à chacun ses capacités et ses potentialités lui permettant de trouver une place dans son environnement. La culture est un espace privilégié pour tisser des rencontres, organiser des confrontations et développer du lien entre les personnes. Les sciences et la culture scientifique, les arts et les pratiques artistiques, les médias et la maîtrise des cultures d'écran, l'environnement, l'expression écrite et orale, l'interculturel, constituent des ressources indispensables dans ce processus de construction d'une culture commune.

LA CULTURE POUR CONSOLIDER LA DÉMOCRATIE

Les « temps libérés » restent au cœur des enjeux de société. Les vacances et les loisirs porteurs en principe d'émancipation et de découvertes sont encore trop souvent des temps envahis par la marchandisation des loisirs, le formatage des pratiques culturelles qui alimentent la fracture entre ceux qui peuvent aisément accéder à la diversité des offres culturelles et les populations « empêchées »... cette situation devient alors le creuset de l'incompréhension mutuelle voire de la violence. La culture ne saurait se limiter à celle labellisée par l'État ni à celle propulsée par l'économie de marché. Les Cemea agissent pour que l'accès aux différentes formes de pratiques artistiques et culturelles reste possible pour tous. Ce droit fondamental à la formation des personnes devient l'outil le plus sûr pour garantir une démocratie où le citoyen ne se laisse pas écraser par le consommateur. Ils revendiquent la nécessité d'une éducation artistique et culturelle qui ne vise pas à « consommer », plus ou mieux, des « produits culturels » mais plutôt à permettre d'acquérir des clés de compréhension, plus d'estime de soi, plus de sens critique, plus d'exigence esthétique, plus de sens politique, plus de désir amoureux et des outils/des expériences pour agir sur son environnement, le transformer, voire le subvertir.

LES CEMEA, UN MOUVEMENT PARTENAIRE DES INSTITUTIONS CULTURELLES

Agir aujourd'hui pour une démocratisation des pratiques culturelles nécessite la construction de nouveaux liens avec les institutions culturelles et les professionnels de la culture. Les lieux d'éducation peuvent travailler davantage avec leur environnement artistique dans la complémentarité des compétences de chaque partenaire. Les Cemea mettent en place des formations à « l'accompagnement culturel » en direction des acteurs éducatifs et culturels afin de développer des pratiques collaboratives. Ainsi se développent des politiques territoriales qui proposent aux publics une chaîne cohérente d'activités où chaque lieu ainsi que les équipes qui y travaillent assument pleinement leur rôle et leur différence.

DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES ALTERNATIVES

Toute pratique éducative et culturelle ou éducative d'intervention culturelle par ses choix pédagogiques, par leur impact, par sa réalisation, par les effets attendus et les effets produits sur les personnes et les situations, révèle aussi du sens politique, produit parfois du sens poétique et parfois aussi du sens contradictoire avec des objectifs d'émancipation. Aux Cemea nous pensons que toutes les pratiques éducatives, toutes les démarches d'accompagnement culturel, d'éducation artistique, toutes les compétences techniques, etc. ne se valent pas sous prétexte

qu'elles se réfèrent à un même programme ou manifeste ou à un même objectif politique de démocratisation culturelle et qu'il ne suffirait pas de donner un nouvel élan déclaratif à l'éducation populaire si les pratiques ne sont pas en cohérence avec ce projet.

Que ce soit dans le cadre de nos formations ou de nos pratiques de terrain, l'expérimentation et l'analyse de cette expérience est au cœur de la démarche proposée. L'objectif étant que les savoirs et les savoir-faire restent toujours articulés avec du sens et avec ce qui se joue pour les personnes. L'éducation nouvelle est plus qu'une méthode, elle est une pratique qui place « les pratiques d'activité » comme sources d'apprentissage, de réflexion, de rencontre avec les autres, de découvertes et de créativité. Il s'agit d'accompagner des personnes dans un itinéraire culturel où chacun peut faire coexister le plaisir de savourer ce qu'il connaît déjà avec le désir d'élargir le champ de son expérience et de ses connaissances. Au cœur de ce processus est placée « l'activité », véritable mise en mouvement physique et psychique de la personne. Cette expérience sensible permet à chacun de mesurer la force que lui donne le fait de redevenir acteur, et réactive une mobilité mentale et psychique qui illustre assez bien ce que signifie « se cultiver ».

DES PROJETS CULTURELS EN DIRECTION DE TOUS LES PUBLICS

Les associations territoriales des Cemea sont engagées, seules ou en partenariat avec des régions, des collectivités territoriales, avec des institutions culturelles, des lieux de création et de diffusion régionaux et nationaux, des musées, des festivals régionaux ou nationaux, avec des associations d'éducation populaire et de solidarité, avec des services déconcentrés de l'État (Drac, DRPJJ, Rectorat) :

- dans des ateliers de découverte, de sensibilisation aux pratiques artistiques et à la création contemporaine ;
- dans des parcours de spectateur en lien avec des programmations annuelles de lieux de diffusion et de festivals ;
- dans du soutien au développement de pratiques amateurs : activités théâtrales, danses contemporaines, activités plastiques, lectures et écritures, images et vidéos, musiques actuelles ;
- dans la formation des animateurs, des éducateurs des personnels de l'Éducation nationale et des médiateurs culturels.

Les militants des Cemea portent ce projet au festival Éclat d'Aurillac, aux rencontres photos à Arles, dans le cadre du Printemps de la poésie, aux festivals de danse de Biarritz et de Montpellier, ainsi qu'au Printemps de Bourges.

Bertrand Chavaroche
Pôle Culture des Cemea.

RÉSORBER LES INÉGALITÉS, APPROFONDIR LES PARTENARIATS

Entretien avec **Farida Boudaoud**, vice-présidente de la Région Rhône-Alpes déléguée à la culture et la lutte contre les discriminations
Propos recueillis par **Jean-Pierre Saez** et **Lisa Pignot**

Tous les niveaux de collectivités sont concernés par la mise en œuvre d'une politique d'éducation artistique et culturelle. Farida Boudaoud rappelle ici que la Région Rhône-Alpes intervient depuis longtemps dans ce domaine. Quel bilan peut-on faire des différents dispositifs mis en œuvre au sein de cette région ? Comment cet objectif est-il partagé à l'intérieur même de l'administration régionale ? Comment faire évoluer les dispositifs existants pour mieux les inscrire dans une dynamique de parcours ? Comment la Région et la Drac Rhône-Alpes pourraient-elles mieux lier leurs efforts pour faciliter l'approfondissement des partenariats et travailler à une meilleure équité territoriale ?

L'Observatoire – La Région Rhône-Alpes consacre des efforts importants à l'éducation artistique et culturelle. Quel sens donnez-vous à cet engagement et quelle place occupe l'éducation artistique et culturelle dans la politique de la Région ?

Farida Boudaoud – La Région est mobilisée depuis longtemps sur l'éducation artistique et culturelle, puisque nous fêtons cette année les vingt ans de *Lycéens et apprentis au cinéma* et *Lycéens et apprentis à l'Opéra*, deux dispositifs emblématiques de notre politique culturelle, dont le succès ne s'est jamais démenti. Cette année, ce sont 150 classes qui sont allées à l'Opéra grâce à la Région, et près de 1 000 classes au cinéma, soit 40 000 jeunes au total qui ont découvert – souvent pour la première fois – l'art lyrique, l'art chorégraphique et les films d'auteur. Une génération s'est écoulée depuis la création de ces dispositifs : la mobilisation ne date donc pas d'hier. Je n'étais pas conseillère régionale à l'époque, mais je sais que mes prédécesseurs étaient animés par la même volonté de rendre accessibles au plus grand nombre les œuvres les plus exigeantes et, en particulier, celles vers lesquelles les jeunes ne vont pas spontanément. L'idée était déjà d'amener ces publics à plus d'autonomie,

en faire des êtres curieux et ouverts, des esprits libres au sens critique affûté. Ce souci de démocratisation culturelle nous a conduit à intégrer la question des publics dans l'ensemble de nos dispositifs culturels. En 2004, un coup d'accélérateur a été donné. Jean-Jack Queyranne, fraîchement élu à la tête du Conseil régional, a décidé que nous doublerions le budget de la culture durant le mandat, ce qui a été fait ; que nous remettrions à plat nos politiques culturelles les unes après les autres, ce qui a été accompli de façon méthodique en concertation avec les professionnels ; et enfin que nous accorderions une place centrale à la création et à la médiation. La direction de la culture s'est organisée en conséquence, avec la constitution d'un service « Médiation et nouveaux publics », chargé de la mise en œuvre des dispositifs d'action culturelle et d'éducation artistique, mais aussi du suivi transversal de ces questions au sein de la direction de la culture, avec les collègues des autres directions et vis-à-vis de nos partenaires extérieurs. Dès lors, la prise en compte de l'éducation artistique et culturelle, jusque-là sporadique et éclatée, a été cadrée, structurée et un dialogue fécond s'est ouvert avec l'État, les collectivités territoriales ainsi que les structures culturelles et éducatives de la

région. Je peux vous dire que cette organisation, encore aujourd'hui, ne va pas de soi : beaucoup de Régions n'ont pas de service dédié et les relations avec l'État et les partenaires culturels ne sont pas partout aussi idylliques qu'en Rhône-Alpes sur ces sujets. Forts de cette organisation et des budgets conséquents alloués à l'éducation artistique (environ deux millions d'euros par an), nous avons développé les *Clubs culture* dans les lycées et CFA (plus de 1 000 projets sont ainsi financés chaque année). Nous avons créé un *Prix littéraire des lycéens et apprentis de Rhône-Alpes* (chaque printemps, plus de 700 jeunes décernent, après un long travail pédagogique et des rencontres avec les auteurs, un prix roman et un prix BD). Nous avons développé l'éducation à l'image avec les réseaux de salles de cinéma, enrichi les contenus pédagogiques sur les plateformes numériques régionales, etc. Par ailleurs, il nous a paru important, dès 2004, d'intensifier notre dialogue avec les lycéens et apprentis en dehors du cadre scolaire, en améliorant l'accès individuel à l'offre culturelle. C'est ainsi que la *Carte M'Ra* a remplacé les *Chèques culture* d'antan : la carte à puce, distribuée gratuitement aux jeunes âgés de 16 à 25 ans, offre toute une gamme d'avantages culturels et s'utilise librement.



© musée de Grenoble

Musée de Grenoble, exposition Chagall et l'avant-garde russe, atelier des enfants (2011)

L'Observatoire – Rhône-Alpes est une région territorialement très diverse avec de nombreuses zones urbaines mais aussi des communes rurales ou intermédiaires. Comment la Région prend-elle en compte cette diversité en matière d'éducation artistique et culturelle ?

F. B. – Il est vrai que ce qui caractérise Rhône-Alpes est sa diversité : une région grande comme un pays, aussi peuplée que la Suisse, qui compte plusieurs métropoles, des zones de montagne, des campagnes très reculées et d'autres à proximité des aires urbaines, des quartiers défavorisés en grande difficulté, etc. Les contrastes sont puissants et, de fait, ils nous obligent à adapter notre action en fonction des réalités locales, avec une exigence qui est celle de l'équité territoriale. La Région se doit de corriger les inégalités autant qu'elle

le peut, surtout dans le contexte actuel où l'affirmation des métropoles risque d'accélérer la rupture entre les territoires qui excellent et se développent, et ceux qui décrochent. Sur l'éducation artistique et culturelle, la diversité des territoires est prise en compte de plusieurs manières. D'abord, une échelle des priorités a été définie : l'attribution des aides tient compte du paramètre territorial, ce qui signifie très clairement que nous favorisons les projets inscrits sur les territoires éloignés de l'offre culturelle. Par ailleurs, si la même exigence existe pour tous les projets, il faut savoir adapter les critères d'évaluation des projets menés aux situations locales. Un projet éducatif de rencontre avec un écrivain, porté par un professeur au fin fond de l'Ain ou de l'Ardèche, ou dans un quartier populaire de Saint-Chamond ou de Tarare, ne relève pas du même type de

critères qu'un projet porté par un lycéen du centre-ville de Lyon ou Grenoble. De plus, dans les territoires isolés géographiquement, nous favorisons la mobilité des élèves grâce à la prise en charge des frais de transport vers les sites culturels. De la même manière, nous finançons les frais de déplacement des artistes qui se rendent dans les établissements scolaires les plus reculés, ce que ni la Drac ni l'Éducation nationale ne font. Nous incitons également les scènes conventionnées à intervenir au-delà de leur zone de chalandise habituelle : la subvention de la Région a pour contrepartie la nécessité d'irriguer les territoires périphériques. C'est donc important que la Région soit présente dans le financement des institutions culturelles, car cela nous permet d'avoir des exigences qui profitent à l'ensemble de la population. Nos priorités opèrent égale-

“Il serait faux de dire que toutes les institutions se sont saisies à bras le corps de cet enjeu, mais beaucoup le font avec sincérité et efficacité.”

ment sur la typologie des établissements scolaires bénéficiant des aides régionales : les lycées professionnels et les CFA, dont nous savons que les élèves fréquentent moins que les autres les lieux culturels, sont eux aussi considérés comme prioritaires. Les comités techniques sont donc très longs et très animés, car tout cela rentre en compte : c'est de la dentelle, du *cas par cas*. Mais la Région est un bon échelon pour travailler à ce niveau de détail. Elle est suffisamment petite pour garder la maîtrise de ses dispositifs et suffisamment grande pour avoir une vision d'ensemble des projets à accompagner et des inégalités à résorber. Bien entendu, la réussite d'une politique d'éducation artistique et culturelle suppose un impératif : celui de la coopération avec l'ensemble des intervenants. Et sur le sujet, ils sont nombreux. La Région Rhône-Alpes a compris très tôt la nécessité de travailler en proximité avec ces interlocuteurs et en particulier avec les services de l'État. Cela s'est traduit par la signature d'une convention d'objectifs qui fixe notamment les modalités de cette collaboration autour d'objectifs partagés. Mais dans les faits, cette collaboration est plus ancienne. Les rectorats, la Drac et la Draaf participent, depuis de nombreuses années, aux comités techniques organisés par la Région et associent notre collectivité à leurs propres comités d'experts. Ce partenariat a permis de dégager une culture commune et des priorités en termes de formation des enseignants, de territoires ou d'esthétiques. Surtout, l'antériorité de ce partenariat et la confiance réciproque entre nos institutions constituent une base de travail très favorable pour développer une approche plus territorialisée. En ce sens, la Région se retrouve très largement

dans les nouvelles orientations de l'État et partage avec lui cette volonté de mobiliser l'ensemble des acteurs du monde éducatif, mais également les différents niveaux de collectivités locales et les représentants du monde de l'éducation populaire, à l'échelle d'un territoire qui peut être celui de l'intercommunalité. L'objectif est de dépasser ainsi les clivages existants et de favoriser la mise en œuvre de projets communs, qui concernent les enfants et adolescents de la maternelle à l'université. C'est pour cela que la Région a souhaité prendre une part active aux réflexions qui seront conduites dans le cadre du comité technique mis en place par la Drac Rhône-Alpes et contribuer pleinement au choix des territoires considérés comme prioritaires, qui bénéficieront d'une attention particulière et de moyens plus importants. J'ajoute qu'à la concertation que nous menons actuellement sur la culture à l'université, qui débouchera sur une politique-cadre fin 2013, succèdera à partir de 2014 un travail spécifique – et transversal – sur l'éducation populaire et les pratiques amateur, trop longtemps écartées du champ des politiques culturelles.

L'Observatoire – Ainsi que vous l'avez rappelé, la Région a mis en place une Carte M'Ra à laquelle chaque lycéen a accès. En quoi constitue-t-elle une contribution ou un point d'appui pour l'éducation artistique et culturelle ?

F. B. – La Carte M'ra est un outil unique, gratuit, qui offre une multitude d'avantages culturels : entrée gratuite et permanente dans les musées et lieux d'expositions, gratuité des livres scolaires et huit euros d'à-valoir en librairie

indépendante pour un roman ou une bande dessinée, trente euros à valoir dans les festivals et les lieux de spectacle vivant, cinq places de cinéma à un euro, un abonnement gratuit et illimité pour écouter de la musique en « streaming » sur la plateforme *1dtouch*, etc. La carte peut être utilisée librement dans un cadre individuel (c'est pour cela qu'elle a été pensée) mais aussi dans un cadre scolaire. Nous ne cherchons pas à interdire l'utilisation qui peut être faite dans le cadre scolaire, même si ce n'est pas l'objectif initial, car nous savons que cela permet bien souvent de déclencher une première utilisation de la part de jeunes qui n'auraient pas eu l'envie de le faire à titre privé. C'est particulièrement vrai dans le domaine du spectacle vivant, où la sortie collective peut jouer un rôle de déclencheur d'une pratique individuelle. De façon générale, l'existence de cette carte est probablement l'une des raisons qui expliquent la forte fréquentation des salles de spectacle par les jeunes rhônalpins. Nous suivons d'ailleurs de près l'usage qui est fait de la carte, grâce à l'apport d'études sociologiques régulières : la dernière évaluation nous a par exemple permis de faire évoluer l'avantage proposé pour le cinéma et de dégager des marges de manœuvre pour intensifier les projets d'éducation à l'image dans les salles partenaires.

L'Observatoire – Comment les responsables des institutions artistiques et culturelles, au niveau régional, s'impliquent-ils dans des démarches d'éducation artistique et culturelle ? Comment la Région travaille-t-elle avec eux pour favoriser leur mobilisation ?

F. B. – En Rhône-Alpes, l’engagement des institutions culturelles sur le terrain de l’éducation artistique et culturelle est réel et ancien. Bien sûr, il serait faux de dire que toutes les institutions se sont saisies à bras le corps de cet enjeu, mais beaucoup le font avec sincérité et efficacité. Aucun directeur n’ignore aujourd’hui les enjeux liés au renouvellement des publics et la nécessité de nouer des partenariats avec le secteur scolaire : d’ailleurs, la plupart des lieux culturels ont aujourd’hui un service des publics, composé de personnels spécialement formés à la médiation culturelle. Le rôle de la Région, auprès des structures qu’elle finance est, avant tout, de fixer des priorités en termes de typologie des spectateurs, de conquête des publics (et évidemment du *non-public*) et de s’assurer que ces institutions sont présentes aussi bien dans les périphéries urbaines sensibles et en milieu rural, que dans les lycées généraux de centre-ville où les conditions de travail peuvent parfois paraître plus confortables. Concrètement, ces objectifs ont fait l’objet de discussions spécifiques dans le cadre du renouvellement des conventions avec les 39 scènes régionales que nous avons labellisées en 2013 et leur déclinaison est inscrite dans le texte de ces conventions. Le principe étant posé, les exigences étant formulées, il reste le plus dur : évaluer. Comment s’assurer que les objectifs sont bel et bien remplis ? Les indicateurs, bien souvent, sont

difficiles à appréhender et à déchiffrer. Les équipes font du mieux qu’elles peuvent et l’on note une évolution dans le bon sens de la fréquentation de ces lieux par les publics visés, mais l’objectif est loin d’être atteint et l’assèchement des financements publics – il faut le dire – n’est pas franchement de nature à améliorer la situation.

L’Observatoire – L’une des questions cruciales pour le développement de l’éducation artistique et culturelle est celle de l’information des acteurs, en particulier des enseignants. Comment la Région envisage-t-elle l’organisation de cette information et de la mise à disposition des ressources au niveau de l’ensemble de son territoire ? Que suppose une telle organisation des ressources ?

F. B. – On le sait, ce n’est pas parce que l’Éducation nationale a nommé un « référent culture » dans chaque lycée et imposé l’existence d’un volet culturel dans le projet d’établissement que tout a été résolu, même si ces décisions vont dans le bon sens. La Région a identifié depuis longtemps cette question comme un enjeu prioritaire, afin de faire sortir l’éducation artistique et culturelle d’une certaine forme de confidentialité et du militantisme dans lequel elle était cantonnée. C’est la raison pour laquelle nous organi-

sons chaque année, au printemps, de nombreuses réunions sur tout le territoire rhônalpin, auxquelles sont conviés les référents culture des lycées, les chefs d’établissement et des représentants de structures culturelles de proximité. Ces temps de rencontres, très appréciés et attendus, constituent bien souvent le point de départ de nouvelles collaborations entre un théâtre et un lycée, un musée et un CFA, etc. Mais il faut également mentionner l’organisation de plus en plus régulière de journées d’échanges à l’initiative des rectorats, auxquelles la Région est désormais systématiquement associée. L’information circule par ailleurs de plus en plus par le biais des outils numériques : en ce sens, la création d’un portail sur l’éducation artistique et culturelle, en partenariat avec la Drac, permettra un accès simple à un grand nombre de ressources produites par les acteurs culturels du territoire et par la Région elle-même, dans un format favorisant l’interactivité. Nous y travaillons actuellement.

Entretien avec **Farida Boudaoud**
Vice-présidente de la Région Rhône-Alpes déléguée
à la culture et la lutte contre les discriminations.

Propos recueillis par **Jean-Pierre Saez**
Directeur de l’Observatoire des politiques culturelles.

et **Lisa Pignot**
Rédactrice en chef.

LE RÔLE DES SERVICES CULTURELS ET ÉDUCATIFS DES COLLECTIVITÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES TERRITORIALES D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

François Deschamps

Ce n'est pas un hasard si la Fédération nationale des associations de directeurs d'affaires culturelles (FNADAC) a fait de l'éducation artistique et culturelle (EAC) l'un de ses thèmes majeurs de travail. Les Directeurs d'affaires culturelles (DAC) sont en effet en première ligne sur ces politiques qui relèvent du droit de l'enfant à la culture tout autant que d'une volonté de rénovation pédagogique de l'école et de démocratisation culturelle. Ils doivent les articuler avec les politiques territoriales d'aide à la création et à la diffusion (gages de l'existence de ressources artistiques et d'une proximité avec les productions artistiques et culturelles), mais aussi en fonction des trois temps – scolaire, périscolaire et extrascolaire – des enfants et des jeunes.

La mise en œuvre de ces politiques dans les collectivités relève des DAC avec leurs collègues des services éducatifs et de la jeunesse avec qui ils travaillent de façon plus ou moins étroite selon les collectivités. À cet égard, le fait que la Journée d'études du 16 avril 2013 au CNFPT de Lyon : « La réforme des rythmes scolaires, une opportunité pour l'EAC ? » ait été organisée conjointement par l'ANDEV (les directeurs de l'Éducation) et l'ADDACRA (les DAC de Rhône-Alpes) montre la voie à suivre en terme de coopération entre nos métiers.

La consultation nationale sur l'EAC, bien qu'organisée sous la seule responsabilité du ministère de la Culture après que nous ayons compris que la structure interministérielle promise un temps avait fait long feu, nous a donné l'occasion d'exposer nos points de vue :

► L'importance de la prise en compte du temps de l'enfant et du jeune dans sa globalité ne saurait faire oublier que seuls des espaces-temps dans le temps scolaire, s'adressant à toutes les catégories d'enfants, peuvent répondre à la nécessité de démocratisation et d'égalité républicaine ; autrement dit, nous sommes attentifs – notamment dans les collectivités peu favorisées – à ce que le développement de l'EAC hors temps scolaire ne se fasse pas au détriment de projets d'EAC développés d'ores et déjà en temps scolaire ;

► La lutte contre les inégalités sociales et territoriales, qui se caractérise par l'éloignement des ressources artistiques et culturelles, passe par un soutien des collectivités territoriales concernées, lesquelles doivent pouvoir bénéficier de soutiens particuliers de l'État ;

► Le partenariat local, indispensable à la réussite des dispositifs d'EAC, est mis à mal depuis un certain temps en raison du désengagement de l'État, notamment du ministère de l'Éducation nationale, tant dans le domaine de la formation que dans celui des ressources humaines (par exemple concernant les décharges pour les professeurs relais). La FNADAC insiste sur la dimension territoriale, multipartenariale et transversale de l'EAC, qui doit garder, au-delà de tous les dispositifs imaginés, la capacité d'expérimenter, d'évaluer et d'évoluer.

LES NOUVEAUX TEXTES : UNE AVANCÉE TROP TIMIDE

Pour la première fois, un projet de loi (encore en cours de discussion au Parlement en mai 2013) intègre, dans le code de l'Éducation, un article 6 sur « le parcours artistique et culturel » organisé tout au long de la scolarité des élèves, leur permettant de découvrir des œuvres, de pratiquer des arts et d'acquérir des savoirs artistiques et culturels ». Avant même la sortie de cette loi, une circulaire interministérielle Éducation/Culture a été publiée au BOEN, le 9 mai 2013, pour préciser cette notion de parcours et les modalités de gouvernance d'une telle politique. Il s'agit là d'avancées non négligeables.

Cependant, en raison de la priorité nationale affichée par l'actuel Président de la République avant son élection, on aurait pu espérer que le contenu de cette circulaire soit plus ambitieux. Ainsi « pourra-t-on » avoir recours à la démarche du projet (qui

“En raison des contraintes budgétaires actuelles, comment ne pas pressentir que les financements que les deux ministères pourront apporter ne suffiront pas pour peser significativement au point d’entraîner les collectivités les moins convaincues à leur côtés ?”

n’est plus « privilégiée ») dans le cadre des enseignements et des actions éducatives. L’équipe éducative « pourra » proposer différentes formes de regroupements horaires, mais sans que soit prônée l’annualisation des horaires de cours pour faciliter la mise en place des parcours. On « pourra » choisir les domaines artistiques et culturels de son choix, mais sans que le principe d’une trame commune soit encouragé sur l’ensemble de l’établissement scolaire. L’élève « pourra » utiliser des documents personnels relatant les actions suivies durant ses divers parcours, mais sans qu’ils soient pris en compte ne serait-ce que symboliquement, en figurant par exemple dans le bulletin du dernier trimestre. Le parcours « pourra » enfin s’inscrire dans le cadre d’un partenariat avec les collectivités territoriales et les organismes artistiques et culturels, mais sans que soit formalisé le fait que les collectivités territoriales soient systématiquement associées à sa construction et à sa mise en œuvre.

Ainsi du « nécessaire » est-on passé au « souhaitable » puis à la « possibilité », notamment sous le poids du corporatisme disciplinaire (cf. en collège les enseignements d’une heure par semaine de musique et d’arts plastiques) et de la pression de certains syndicats qui se veulent garants d’une conception conservatrice du rôle de l’enseignant, seul maître du pouvoir d’initiative et d’appréciation concernant « son projet », et d’une crainte de voir les collectivités territoriales s’intéresser de trop près aux projets culturels de l’établissement scolaire.

Au-delà de ces textes subsistent d’autres questions : la nécessaire formation initiale des enseignants dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l’Éducation ainsi que les Écoles supérieures d’art aux « parcours » ; les nécessaires formations continues qui gagneraient à associer ensemble enseignants, artistes intervenants et acteurs de l’EAC ; le renforcement souhaitable du rôle des CFMI (centres de formation des musiciens intervenants) qui s’inquiètent pour leur avenir, ou encore l’utilité d’un pôle de référence et d’observation nationale, ainsi que le développement des pôles régionaux de ressources (PREAC). En raison des contraintes budgétaires actuelles, comment ne pas pressentir que les financements que les deux ministères pourront apporter ne suffiront pas pour peser significativement au point d’entraîner les collectivités les moins convaincues à leur côtés ?

Ce n’est certes pas la première fois que l’éducation artistique et culturelle subit des revers ou des retards dans son ambition de généralisation. Heureusement, il existe nombre de responsables d’établissement, d’enseignants et de futurs enseignants qui sauront, comme ils l’ont montré dans le passé, s’inspirer de l’esprit de cette loi et de cette circulaire davantage que de leur texte pour s’engager aux côtés des collectivités dans des projets d’éducation artistique et culturelle de qualité, originaux, transversaux, partenariaux et inscrits dans la durée.

LE RÔLE IRREMPLAÇABLE DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

Les collectivités territoriales, sans compétence officielle particulière dans ce domaine, ont pris une part majeure dans ces politiques, au point que pratiquement rien ne pourrait exister aujourd’hui sans leur engagement, non seulement financier, mais aussi sans le rôle qu’elles jouent pour coordonner, aux plans régional, départemental, intercommunal et communal, les plans locaux d’éducation artistique. Les parcours sont toujours en lien avec une ou plusieurs d’entre elles et, le plus souvent, ils sont proposés à leur initiative ou par des équipements artistiques et culturels financés majoritairement par elles.

Citons l’exemple de la Communauté d’agglomération du nord libournais (CALI) qui développe des parcours d’éducation artistique et culturelle (et leur évaluation) pour 40 classes de CM1 et CM2, dans le cadre d’un financement assuré à 81 % par les collectivités (63 % par la CALI, 15 % par l’Iddac de la Gironde, et 3 % par deux villes) et à 17 % par l’État (13 % par la Drac + 4 % par l’Éducation nationale hors formation). D’autres collectivités, déjà investies dans la mise en œuvre d’un plan local d’éducation artistique, réfléchissent aux pistes qui leur permettraient de développer cette politique sur le temps périscolaire avec le même niveau de qualité. C’est le cas de la

“Les collectivités territoriales, sans compétence officielle particulière dans ce domaine, ont pris une part majeure dans ces politiques, au point que pratiquement rien ne pourrait exister aujourd’hui sans leur engagement.”

Communauté d’agglomération Porte de l’Isère (CAPI) qui a l’expérience d’un plan pour ses 22 communes en associant intelligemment l’État, le Conseil général et la Région pour un dispositif unifié d’interventions à l’école, au collège et au lycée (avec un même dossier pour les enseignants).

On le constate, l’étape inéluctable qui est devant nous est sans doute, à terme, celle d’une décentralisation partielle et raisonnée de l’éducation artistique et culturelle, qui n’empêcherait pas les Drac d’avoir un rôle de régulation pour aider certains territoires prioritaires afin de ne pas voir se creuser les inégalités territoriales.

Au-delà des doutes, c’est bien avec les équipes éducatives et les autres acteurs de terrain – artistes, médiateurs, militants associatifs, élus et DAC, services de l’État –, engagés dans les multiples expériences, que pourra se gagner, à force de vigilance, de patience mais aussi de détermination, la bataille de la généralisation de l’éducation artistique et culturelle.

François Deschamps

Cofondateur et ancien président de la Fédération nationale des associations de directeurs des affaires culturelles des collectivités territoriales (FNADAC)



Marie-Christine Bordeaux & François Deschamps

Éducation artistique, l'éternel retour ?

UNE AMBITION NATIONALE À L'ÉPREUVE DES TERRITOIRES



ÉDUCATION ARTISTIQUE, L'ÉTERNEL RETOUR ? UNE AMBITION NATIONALE À L'ÉPREUVE DES TERRITOIRES

Marie-Christine Bordeaux,
François Deschamps
Préface de Jean-Pierre Saez

En plein débat national sur la refondation de l'école et sur le « plan national pour l'éducation artistique et culturelle » promis par François Hollande, ce livre est d'une actualité brûlante. Car il pose les enjeux de ce que peut être un service public de la culture de l'éducation artistique et culturelle à partir d'une décentralisation raisonnée.

Spécialistes reconnus du sujet, Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps retracent la jeune et tumultueuse histoire de l'éducation artistique en pointant autant les avancées que les rendez-vous manqués entre l'Éducation nationale, la Culture, Jeunesse et Sports et l'éducation populaire. Ils montrent comment, face à ces atermoiements, les collectivités territoriales ont pris l'initiative en développant des expériences cohérentes et innovantes.

Les auteurs livrent des propositions pour un service public de l'éducation artistique et culturelle. Ils en appellent à un renversement quasi copernicien dans les politiques publiques : confier aux collectivités territoriales le rôle de chef de file des fonctions transversales et structurantes de l'éducation artistique et culturelle.

Éditions de l'Attribut, Toulouse, 2013, 176 p., ISBN : 978-2-916002-25-5, 14,50 €.

LES DÉFIS À VENIR DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Entretien avec **Catherine Morin-Desailly**. Propos recueillis par **Vincent Guillon**

Rythmes scolaires, technologies numériques, établissements d'enseignements artistiques, ouverture aux nouvelles pratiques créatives : de nombreuses questions sont encore en chantier dans les politiques d'éducation artistiques et culturelles conduites par l'État et les collectivités territoriales. Très impliquée sur ces thèmes, la sénatrice Catherine Morin-Desailly nous propose un diagnostic exigeant.

L'Observatoire – La réforme à venir des rythmes scolaires offre de nouvelles perspectives pour l'éducation artistique et culturelle. En quoi impose-t-elle de revoir les politiques et les dispositifs menés jusque-là dans ce domaine ?

Catherine Morin-Desailly – Pour avoir participé, pendant un an, à la Conférence sur les rythmes scolaires organisée par Luc Chatel, je sais qu'il existe un consensus sur l'idée d'insérer du temps pour l'éducation artistique et culturelle.

Tout d'abord, s'agissant de l'école qui est une mission de l'État, il revient à ce dernier de clarifier un certain nombre de points, principalement celui du financement. De nombreux élus, notamment dans les zones rurales, s'inquiètent également du peu de ressources dont ils disposent (locaux, structures culturelles, intervenants formés, etc.). Ayant entendu ces interrogations, les sénateurs les ont relayées lors de l'examen du projet de loi sur la refondation de l'école.

Par ailleurs, ce qui relève du temps scolaire ou périscolaire, ce qui relève de la responsabilité des enseignants ou des collectivités, se devra également d'être précisé. Forts de ces clarifications, il sera plus facile pour les élus de s'impliquer. Je crois beaucoup à l'expérimentation et au bénéfice que l'on pourra tirer des expériences des communes ayant appliqué la réforme dès la rentrée 2013.

J'ai également profité de la loi sur l'école

pour dire que l'on s'appuie aussi sur les dispositifs ayant fait leur preuve, notamment les contrats locaux et l'éducation artistique et culturelle. Ceux-ci peuvent être d'une grande utilité pour refonder les fameux projets éducatifs territoriaux.

L'Observatoire – À côté du cadre scolaire, les établissements d'enseignement artistique spécialisés n'ont-ils pas aussi un rôle important à jouer en matière d'éducation artistique et culturelle ? De ce point de vue, quelles évolutions voyez-vous depuis la réforme de 2008 ? Quels seraient les freins éventuels à lever ?

C. M-D – J'ai introduit, dans le projet de loi sur la refondation de l'école, l'impérieuse nécessité qu'il existe un *continuum* entre l'éducation artistique et culturelle à l'école, qui doit se définir comme une sensibilisation permanente aux arts et à la culture et les enseignements artistiques spécialisés qui relèvent d'établissements dédiés, type conservatoires ou écoles d'art ou de musique.

En effet, la véritable ambition c'est de pouvoir donner à chaque enfant les moyens de son parcours artistique pour la vie, à titre de simple citoyen éclairé ou de professionnel. Tous les enfants ne sont pas amenés à être des concertistes renommés, mais chacun doit avoir la chance d'être sensibilisé aux pratiques artistiques (chant, musique, concert...).

De ce point de vue, la réforme de 2008 sur la décentralisation des enseignements artistiques et culturels n'est toujours pas mise en application et ce malgré toutes les incertitudes que j'ai scrupuleusement soulevées à travers deux rapports successifs et une proposition de loi améliorant le dispositif et recueillant l'assentiment de la plupart des associations d'élus, hormis celle des Régions de France qui, il faut le dire, n'a cessé d'avoir une position ambiguë et changeante sur ce dossier.

Un des freins à lever relève donc de postures politiques. L'autre frein est l'absence de réflexion globale et cohérente du ministère à l'heure actuelle sur ce que j'évoquais dans la première question, à savoir qu'une véritable politique dans ce domaine exige de penser et d'offrir une réponse à l'ensemble du parcours du jeune. Alors que les établissements comme les conservatoires à rayonnement communal, départemental et régional, ont considérablement évolué, on pense encore que cela reste des lieux réservés aux élites. Le bien-fondé de la réforme de 2008 est justement de vouloir ouvrir au plus grand nombre ces lieux, aux pratiques professionnelles comme amateurs. Le risque à ne rien faire est de creuser les inégalités sociales entre les enfants dont la famille pourra payer les cours et ceux dont la famille ne le pourra pas. Il reste absolument anormal qu'aujourd'hui seules les villes, voire les intercommunalités, financent ces établissements dont la surface de recrutement est régionale.

L'Observatoire – Vous avez travaillé au Sénat sur les questions liées aux médias et aux nouvelles technologies. On sait qu'ils sont au cœur des pratiques culturelles des jeunes générations. Quelles en sont les implications pour l'éducation artistique et culturelle ?

C. M-D – J'ai rendu, en février dernier, un rapport intitulé « L'UE, colonie du numérique ? », qui relevait combien les enjeux du nouvel écosystème numérique étaient importants, notamment sur notre rapport à la culture et sur notre identité culturelle.

Aujourd'hui, l'éducation artistique et culturelle doit prendre en compte le numérique. Nos échanges interpersonnels et culturels passent désormais majoritairement par leur numérisation.

La production et la transmission massive de textes, d'images et de sons inscrivent de nouvelles façons de vivre, d'être au monde et à autrui. Une chose essentielle dans notre vie a changé avec le numérique, que l'éducation se doit impérativement de prendre en compte : tous nos échanges, toutes nos productions personnelles, sont devenus publics. L'espace privé n'est plus, ou presque. C'est notamment la raison pour laquelle j'ai fait adopter, en 2010, un article dans le code de l'éducation soulignant la nécessité pour les élèves d'être formés à l'analyse critique de toutes les informations qu'ils reçoivent, à la maîtrise de leur image et à la gestion de leurs données personnelles.

Aujourd'hui, une éducation artistique et culturelle adaptée au nouveau monde numérique est essentielle, une éducation au centre de laquelle les humanités doivent jouer un rôle considérable.

Par ailleurs, il faut proposer des pratiques créatives, car c'est ainsi que l'on s'approprie un langage – comme l'on écrirait un poème ou une nouvelle pour apprendre les subtilités du français. Cela amène à repenser, parfois très en profondeur, les dispositifs pédagogiques.

Par exemple, il faut mettre en place des « ateliers d'écriture » avec le numérique dans toutes ses dimensions : la réalisation de films avec téléphone portable ou la production graphique et musicale. Ces bouleversements nécessitent également de former les

“Aujourd'hui, une éducation artistique et culturelle adaptée au nouveau monde numérique est essentielle, une éducation au centre de laquelle les humanités doivent jouer un rôle considérable.”

enseignants à la mise en place de pratiques créatives avec le numérique et d'accompagner l'évolution des programmes scolaires. C'est en ce sens que j'ai tenté d'amender le projet de loi sur l'école. Il est également fondamental de s'adresser aux jeunes qui sont dans la « fracture numérique », ce qui exige qu'en parallèle soit mieux coordonnée, au niveau national, une pensée éclairée de ces actions.

L'Observatoire – Le patrimoine mis à part, les dispositifs d'éducation artistique et culturelle existants sont majoritairement orientés vers les pratiques artistiques. Serait-il pertinent d'en étendre la portée à une approche élargie des enjeux culturels incluant, par exemple, le jeu vidéo, le dialogue interculturel, la cuisine, les cultures locales et régionales, etc.

C. M-D – Le rôle de l'éducation artistique dans l'acquisition, par les jeunes, des compétences nécessaires au XXI^e siècle est largement reconnu par l'Union européenne. En effet, en 2007, l'agenda européen de la culture a reconnu la valeur de l'éducation artistique pour le développement de la créativité, soulignant clairement l'importance des compétences transversales fondamentales, notamment la sensibilité culturelle et la créativité dans les disciplines les plus variées possibles.

Aussi, l'offre d'activités scolaires comme extrascolaires doit être orientée vers la qualité et la diversité des arts et pratiques, au service de la sensibilité et de la créativité des enfants.

Si la musique et les arts visuels sont les matières artistiques les plus couramment enseignées, je déplore que la participation d'artistes professionnels à l'éducation artistique reste fort limitée, tout comme la diversité disciplinaire.

L'Europe est riche de son immense capital culturel et créatif, tant « classique » (peinture, musique,...) que plus « moderne », souvent liée au numérique, mais elle est aussi riche de l'abondance de ses idées, de ses « créatifs ». Les créateurs et artistes européens des secteurs de l'architecture, du design, de la gastronomie ou de l'industrie du jeu vidéo, participent de notre rayonnement international : en quoi seraient-ils moins dignes que le patrimoine ou la musique d'exposer leur art et leur savoir-faire devant des jeunes ?

Ce serait également un bon moyen de les intéresser à l'éducation artistique et culturelle. Enfin, cette ouverture de l'éducation artistique et culturelle à des disciples diverses permettrait d'encourager et d'inciter ces futurs adultes, ainsi que les institutions publiques et les entreprises à s'appuyer sur la culture pour aboutir à un renouveau social et économique par la promotion de la créativité.

*Entretien avec **Catherine Morin-Desailly**
Sénatrice de la Seine-Maritime
et Conseillère régionale de Haute-Normandie.*

*Propos recueillis par **Vincent Guillon**
Politologue, chercheur associé UMR PACTE.*

EAC : PRENDRE EN COMPTE TOUS LES TERRITOIRES, TOUS LES TEMPS DE VIE

Entretien avec **Jean-François Marguerin**. Propos recueillis par **Jean-Pierre Saez**.

L'éducation artistique et culturelle ne saurait représenter une grande ambition si celle-ci ne poursuit pas un objectif de généralisation au moins pour tous les enfants et les jeunes. Celui-ci appelle nécessairement une construction par étapes. Donner une priorité aux territoires délaissés et aux populations socialement défavorisées s'impose comme la première d'entre elle. Mais il faut aussi, ainsi que nous le rappelle Jean-François Marguerin, se saisir de l'opportunité offerte par la réforme des rythmes scolaires pour repenser l'éducation artistique et culturelle dans chacun des temps de vie de l'enfant.

L'Observatoire – L'éducation artistique et culturelle a été définie comme une priorité par la Ministre et le gouvernement actuel. Cette problématique était d'ailleurs dans le discours du Président de la République lors de la campagne présidentielle. Comment les Drac peuvent-elles se saisir de cette opportunité pour faire de l'éducation artistique et culturelle une priorité de leur action ?

Jean-François Marguerin – Il me semble que l'opportunité est, en premier lieu, de relancer la question de la politique culturelle elle-même, non pas comme une addition d'objectifs sectoriels répondant aux préoccupations de tel ou tel champ artistique ou de telle ou telle catégorie professionnelle mais comme une façon de réinterroger la conception sur laquelle elle repose et les moyens publics qui lui sont dévolus. Rappelons que cette politique a été fondée sur le principe de l'accès du plus grand nombre aux œuvres, aux connaissances, aux savoirs, que ceux-ci soient portés par des artistes, des chercheurs ou des personnes ressources. C'était les termes même du décret d'attribution du ministère des Affaires culturelles en 1959. En ce sens, l'éducation artistique et culturelle est le substrat de la réaffirmation de cette logique. Pour l'heure, il s'agit, d'une part, de fixer de nouveau l'objectif de généralisation en considérant que sa prochaine étape passe nécessairement par

la prise en compte de territoires prioritaires au regard de ce que vivent les populations qui les composent tant sur le plan culturel que socio-économique. Il s'agit d'interroger la vie des enfants et des adolescents – mais aussi des adultes – dans la globalité du temps que représente la semaine ou l'année. Autrement dit, l'éducation artistique et culturelle ne peut pas être ramenée au seul dialogue entre l'Éducation nationale – qui offre les cadres et les personnels pour partie – et le ministère de la Culture – qui offre, avec les collectivités locales, les ressources – parce qu'il s'agit d'une appréhension beaucoup plus globale qui tient compte du temps scolaire, du périscolaire, de l'extrascolaire. L'extrascolaire étant ce qui peut être proposé aux jeunes, aux enfants et aux adultes le mercredi ou en soirée. Comment, également, investir les temps de vacances pour qu'ils soient des temps de découverte, d'apprentissage, de connaissances, de pratiques, etc. ? L'éducation artistique et culturelle concerne tout cela à la fois. En même temps, c'est aussi le moyen de réinterroger l'ensemble des structures partenaires que nous subventionnons et à qui nous avons délégué, pour certains, une mission de service public ; il s'agit de voir comment, en dialogue avec eux, cette mission de service public prend en compte l'appropriation de leur offre par les personnes qui en étaient jusque-là éloignées.

L'éducation artistique et culturelle, c'est également la déclinaison, voire la synthèse de l'action du ministère de la Culture et de ses partenaires dans tous les domaines : il s'agit d'abord de donner des clés de compréhension, des outils, mais aussi de favoriser et de qualifier la pratique et, enfin, de donner accès aux œuvres, parce que nous sommes d'autant plus facilement en capacité de nous confronter aux œuvres que lorsque nous en avons les clés.

L'Observatoire – Dans l'histoire de l'éducation artistique, il y a déjà eu de nombreux dispositifs qui ont associé l'État et les collectivités territoriales, mais l'on constate, en même temps, une certaine discontinuité dans la coopération. Comment, aujourd'hui, reprendre cette ambition d'une grande politique en mettant au cœur de cette politique la notion de coopération ? Autrement dit, comment renforcer la gouvernance territoriale de l'éducation artistique en associant étroitement services de l'État et collectivités territoriales qui sont des acteurs essentiels de cette politique ?

J.-F. M. – Cette coopération ne doit pas être vue comme un principe vertueux pour lui-même. Elle doit apparaître comme une évidence découlant de ce que l'on veut faire. Le temps scolaire concerne à la fois

“On pourrait presque poser la question des outils et des équipements nécessaires pour la pratique en ces termes : « où sont les stades, les piscines, les gymnases pour l'éducation artistique et culturelle ? ».”

les acteurs de l'Éducation nationale mais aussi les collectivités dont on sait très bien qu'elles interviennent de plus en plus dans ce temps-là – par exemple en payant des musiciens intervenants. Le temps périscolaire est investi très largement par le service du ministère de la Culture, mais aussi par les collectivités. Le temps extrascolaire est, par définition, porté par les collectivités locales et en particulier par les dispositifs relevant de la politique de la Ville. Quand je parle des collectivités, il faut préciser que je parle des communes et, dans certains cas, de leurs groupements. S'agissant des Départements et des Régions, leur intervention en matière d'éducation artistique et culturelle s'articule avec leur mission de service public en matière d'éducation : les bâtiments, les personnels ATOS, etc. Forts de cette compétence, les Régions et les Départements se sont souvent dotés d'une réflexion très forte concernant l'éducation artistique et culturelle et du rôle qu'elle peut jouer dans leur propre politique culturelle.

À partir du moment où l'on reconnaît que la priorité d'action porte sur les territoires qui ont été insuffisamment investis collectivement par l'ensemble des acteurs afin de leur permettre un développement, on est déjà dans une démarche collective. On prend en compte la globalité de temps que compose le triptyque dont j'ai fait mention – temps scolaire, extrascolaire, périscolaire – que l'on décline aussi bien dans la pratique que dans l'accès aux œuvres, aux outils physiques ou dématérialisés de la connaissance. Cela implique la mobilisation

de l'ensemble des acteurs et, derrière eux, la collectivité publique. Donc, pour moi, cette coopération n'a de pertinence que si l'on est dans la globalité de cette action.

On pourrait presque poser la question des outils et des équipements nécessaires pour la pratique en ces termes : « où sont les stades, les piscines, les gymnases pour l'éducation artistique et culturelle ? ». Autrement dit, pourquoi n'y a-t-il pas, ou en tout cas trop rarement, des équipements qualifiés pour la pratique de l'éducation artistique dans les établissements scolaires mais aussi à la périphérie des établissements scolaires, exactement comme cela s'est fait pour l'éducation physique et sportive à partir du moment où il y a eu des équipements de qualité et crédibles pour ceux qui pratiquent ?

L'Observatoire - Vous évoquez le cadre intercommunal comme territoire de développement de l'éducation artistique et culturelle. Comment l'État pourrait-il, avec d'autres, favoriser une dynamique intercommunale de l'éducation artistique et culturelle ?

J.-F. M. – Je suis absolument convaincu que l'éducation artistique et culturelle, telle qu'on l'a définie à l'instant, peut être le support pour construire cette appropriation de la compétence culturelle – ou le transfert de la compétence culturelle quand il s'agit de communes vers une intercommunalité. Au fond, sur quoi peuvent se réunir un ensemble de communes ? Est-ce simplement sur le transfert de tel ou tel

équipement ? C'est un manteau d'Arlequin en ce cas ! Qu'est-ce qu'il y a de nouveau si ce n'est un paysage d'établissements ou un portage différencié de ces établissements ? Qu'est-ce qui peut permettre de construire une véritable politique ? C'est justement l'ensemble. C'est une problématique généraliste qui consiste à construire une éducation artistique et culturelle sur tel territoire à partir de l'ensemble des ressources dont nous disposons en direction de toute la population, à commencer par les enfants, les adolescents et les jeunes. J'insiste sur l'idée qu'il s'agit de toute la population et non pas simplement des collégiens ou lycéens.

Il existe aujourd'hui une formidable opportunité dont il faut se saisir. La politique culturelle doit réinvestir le champ de l'éducation populaire. On est dans la même démarche que celle qui existe dans le cadre d'une éducation populaire bien comprise qui permet à des personnes éloignées de la culture d'y accéder, de pratiquer et de confronter leur propre pratique à celles d'artistes confirmés. Le cadre change mais la démarche est la même, me semble-t-il. Je rappelle à ce titre que si l'on travaille en direction des territoires prioritaires – qui peuvent être des territoires ruraux – le seul lieu où l'on peut se regrouper sur un territoire et que l'on peut ouvrir à la population, c'est l'école. L'école s'ouvre vers l'extérieur mais l'extérieur vient aussi à l'école pour autre chose que l'école. Il faut peut-être prendre cela en compte et sans doute de façon différenciée selon les territoires concernés mais néanmoins avec

la même exigence, les mêmes principes, la même logique. C'est la même méthodologie mais elle s'applique à des territoires dont les ressources et l'histoire ne sont pas les mêmes et dont les possibilités de construction sont différentes. Ce faisant, on peut supposer qu'on parvienne alors à un accord qui soit forcément en adéquation avec l'identité de ce territoire tout en faisant appel à d'autres ressources que sa ressource endogène.

L'Observatoire – L'éducation artistique repose sur un jeu d'acteurs complexes – acteurs institutionnels, professionnels, politiques – qui a besoin d'une meilleure mise en réseau et organisation des ressources. Quels sont les points d'appui aujourd'hui d'une politique d'éducation artistique et culturelle en région sur lesquels il faudrait non pas parier mais insister ? Comment rénover notamment les pôles ressources qui ont eu un rôle important ici et là dans les années passées et qui étaient organisés de manière thématique, ici pour le théâtre, là pour la danse, ailleurs pour le cinéma ? Comment voyez-vous l'évolution de la mission et de l'organisation de ces pôles ressources ?

J.-F. M. – Je pense qu'il faudrait faire en sorte que ces pôles ressources soient, littéralement, *une ressource* : en termes d'outil de référence, d'information des acteurs, de formation des enseignants ou des intervenants pour leur apprendre à animer des ateliers de pratiques artistiques ou amateur ; *une ressource* également pour leur capacité à faire converger des pratiques émanant des territoires et à constituer une mise en commun qui soit capable ensuite de servir ailleurs. Je le vois plutôt comme cela. Dans le même ordre d'idées, le rôle magnifique de conseiller technique et pédagogique de jeunesse et sport qui existait autrefois – et qui s'est perdu – correspond bien, selon moi, à cette ressource qui consistait à former des formateurs et à former directement des acteurs dans le cadre des stages qu'ils organisaient. Je vois donc ce rôle-là de cette façon. Il est important aujourd'hui que nous nous saisissions de cet aménagement des rythmes scolaires et de l'avancée

majeure que fait l'Éducation nationale en considérant que les établissements publics locaux d'enseignement sont en capacité de s'organiser en fonction de ce qui leur paraît pertinent et en fonction de leurs projets, dont il est rappelé qu'un des volets du projet est nécessairement le projet artistique et culturel de l'établissement. Cette disposition, pour ancienne qu'elle soit, ne cesse pour autant de constituer une opportunité considérable.

Il y a une corrélation étroite entre le fait que les choses se dessinent et se nouent à partir du territoire et la marge d'initiative dont disposent les établissements scolaires. On voit bien que l'initiative doit se situer au bon endroit, c'est-à-dire à la base et que, au fond, les services déconcentrés de l'État sont là pour pousser, pour enrichir, pour fertiliser, pour dialoguer, voire pour jouer un rôle de maïeuticien et pour agréger, autour d'une volonté, des compétences qui viennent la porter là où elle doit aller : c'est à dire le plus loin possible.

L'Observatoire – Vous avez souligné que les ressources dont on dispose pour favoriser le développement de l'éducation artistique et culturelle sont de tous ordres. Il faut donc mettre tout cela à plat et en avoir pleinement conscience pour mieux mobiliser les forces en présence. Mais, en même temps, une grande politique a besoin de moyens. Dans le contexte budgétaire actuel dont les contraintes sont connues, comment les Drac peuvent-elles participer efficacement à une relance de l'éducation artistique et culturelle ? Comment peuvent-elles éventuellement recomposer ou redéfinir leurs propres politiques pour en faire un sujet, une politique prioritaire ?

J.-F. M. – Le problème majeur des temps que nous traversons ne réside pas dans la difficulté budgétaire. La difficulté budgétaire n'est que la conséquence d'un problème majeur qui est la crise globale que vivent les gens (une crise des valeurs, des repères éthiques, du vivre ensemble). C'est une façon de balayer un peu ce paradoxe qui serait de dire « vous voulez relancer une politique ambitieuse mais vous n'avez pas d'argent ». Il y a une ambition qui doit être au rendez-vous au regard de ce que souffrent les gens. Cette ambition vise la rencontre avec des langages que l'on peut s'approprier, avec des œuvres d'art mais aussi des œuvres de l'esprit ou des systèmes de pensée qui aident à comprendre et à se situer. Je le pense fondamentalement. Si l'offre culturelle et artistique n'est qu'un habillage, alors effectivement tout ce que nous faisons est d'un moindre intérêt. En revanche, si l'on veut bien considérer que l'objectif est cette rencontre avec des œuvres, alors il faut d'autant plus de culture partagée par le plus grand nombre, dans cette période de crise, pour que chacun puisse se situer au mieux. Donc, pour moi, le premier élément de réponse se pose en termes d'urgence.

Le deuxième élément, c'est que les services de l'État ne sont pas seuls à connaître ces extrêmes difficultés budgétaires. Cela concerne aussi toutes les collectivités. Cela signifie que, même dans ce contexte, nous avons des capacités de décision en faisant converger, parmi les moyens dont nous disposons, les moyens consacrés à l'éducation artistique et culturelle tels qu'ils sont envisagés dans les relations avec l'Éducation nationale mais aussi les moyens que nous consacrons à l'aménagement du territoire ou à la politique contractuelle avec les collectivités, ou encore ceux que

“Les services déconcentrés de l'État sont là pour pousser, pour enrichir, pour fertiliser, pour dialoguer, voire pour jouer un rôle de maïeuticien.”



© musée de Grenoble

Musée de Grenoble, exposition Alberto Giacometti, atelier des enfants (2013)

nous pouvons avoir à la marge et qui peuvent être des crédits d'équipements, etc. Les collectivités peuvent également mettre quelques moyens pour avancer dans ce sens. Il ne s'agit plus d'être dans la logique qui a pu prévaloir en matière d'aménagement culturel du territoire des années 50 aux années 70 avec les maisons de la Culture, les centres culturels, puis les centres de développement culturel, etc. Il ne s'agit plus d'envisager les choses de cette façon mais de considérer, principalement à l'heure du numérique et de la dématérialisation, quels sont les meilleurs vecteurs pour que les flux de connaissance ou l'offre vécue à travers ces systèmes de flux servent au développement culturel et artistique de territoires qui sont très éloignés de l'offre instituée et héritée des décennies passées. Cela ne nécessite pas d'importants déplacements de moyens. Nous aurions un vrai problème de moyens – en termes de capacité de portage, de budgets d'investissement, etc. – si nous étions dans la situation d'avoir à créer des musées d'art contemporain ou des salles de spectacle hautement qualifiées. Il s'agit de faire le recensement de tout élément qui peut faire ressource, qu'elle soit matérielle ou dématérialisée mais aussi, bien évidemment, humaine. Quand je parle d'équipement, par exemple, je suis convaincu

que l'on peut, dans tel ou tel territoire, requalifier, avec peu d'argent, des équipements de proximité : un centre social, un centre de loisirs, un bout d'établissement scolaire, etc., pour faire en sorte qu'ils deviennent tantôt une boîte noire, tantôt un studio doté d'un plancher de danse ou encore un atelier d'arts plastiques... Cela ne nécessite pas des millions d'euros mais des moyens limités qui permettent des pratiques dans de bonnes conditions – au plus près des lieux que fréquentent les gens sur ces territoires – qu'il faut accompagner et qualifier. Il faut également faire en sorte que ces lieux soient propices à des résidences d'artistes, leur fournissant en cela l'outil de travail dont ils ont besoin et, pourquoi pas, sous certaines formes, des lieux de diffusion multimédia aussi bien que de diffusion d'œuvres physiques.

Si l'on va jusqu'au bout de la réflexion sur l'éducation artistique et culturelle, on est effectivement dans la réinvention d'une nouvelle séquence de l'aménagement culturel du territoire. Bien évidemment, la question des moyens sous-entend de reprendre le cahier des charges de tout établissement subventionné pour que les établissements investissent un territoire proche ou plus éloigné, avec leurs ressources, leurs compétences, leurs outils, leurs moyens.

L'Observatoire – Vous êtes directeur des Affaires culturelles d'une Région qui a peut-être inventée le « parcours » de l'éducation artistique et culturelle puisque la ville d'Annecy en a fait la référence de la politique qu'elle a mise en place dès les années 90. Comment poursuivre dans cette voie ? Disposons-nous de suffisamment de ressources artistiques et culturelles pour aller vers une politique de généralisation des parcours de l'éducation artistique et culturelle ? Quel échéancier raisonnable faudrait-il envisager pour tendre vers cette généralisation ?

J.-F. M. – La base de la circulaire co-signée par Vincent Peillon et Aurélie Filippetti concerne précisément la problématique du « parcours ». L'objet se situe bien là : il s'agit de s'interroger sur ce qui aura pu être offert chaque année, sur un territoire donné, à un enfant – de son entrée au cours préparatoire jusqu'à sa sortie du collège ou du lycée – qui relève à la fois d'une diversité mais aussi d'une cohérence. En cela, le parcours est un outil de réflexion exigeante. La circulaire prend également en compte le hors-temps scolaire, donc ça se joue aussi dans le va-et-vient entre temps scolaire et temps extrascolaire. Qu'est-ce qui fait cohérence entre l'éducation scolaire et l'éducation extrascolaire ?

Le deuxième point est que la généralisation est forcément un objectif de long terme qui capitalise tout ce qui s'est fait aujourd'hui et qui continue de se faire mais il ajoute une nouvelle pierre qui est de travailler en direction de territoires que nous considérons prioritaires et dans des partenariats renouvelés – un peu moins avec les équipements des grands centres urbains et un peu plus ailleurs. Si on associe l'idée de généralisation et l'idée de parcours – qui suppose qu'il y a ait co-construction – alors on a les principes de l'action.

Entretien avec **Jean-François Marquerin**
Directeur régional des affaires culturelles,
DRAC Rhône-Alpes. Association des DRAC.

Propos recueillis par **Jean-Pierre Saez**
Directeur de l'Observatoire des politiques culturelles.

UN PASSEPORT POUR L'ART POUR TOUS LES ENFANTS TOULOUSAINS

Entretien avec **Pierre Cohen**, Maire de Toulouse. Propos recueillis par **Jean-Pierre Saez**

Pour la Ville de Toulouse, l'éducation artistique et culturelle est considérée comme la priorité des priorités de sa politique culturelle. Son dispositif phare *Passeport pour l'Art* entend impliquer tous les élèves de 5 à 11 ans. Pierre Cohen rappelle ici que pour réussir la généralisation de cette démarche il faut en maîtriser les étapes et élargir le nombre de bénéficiaires pas à pas. 20 000 enfants toulousains devraient déjà être concernés pour l'année scolaire 2013-2014. En n'ayant jamais abandonné la semaine scolaire de quatre jours et demi, la Ville de Toulouse a un temps d'avance sur la plupart des communes pour poursuivre son grand projet.

***L'Observatoire* – Vous avez souhaité faire de l'éducation artistique et culturelle une priorité de la politique de la Ville de Toulouse. Pourriez-vous expliciter ce choix ?**

Pierre Cohen – C'est effectivement l'une des priorités de notre politique culturelle, sinon la priorité ! Plusieurs raisons à cela. Depuis que mon équipe municipale a été élue en 2008, la culture et l'éducation sont, avec les déplacements et la rénovation urbaine, les piliers de notre action. En effet, alors qu'aujourd'hui 80 % de la population française se concentre sur 20 % du territoire, nous devons inventer de nouveaux modèles pour nos villes, pour répondre aux questions nouvelles posées par les problèmes de transports, de logement, de ségrégations sociales et spatiales, de montée des violences. L'éducation artistique et culturelle fait partie des réponses que nous pouvons apporter à ces problématiques.

Nous avons, dès 2008, organisé des Assises culturelles. Elles ont duré six mois et ont permis à tous de s'exprimer. Elles ont abouti pour la première fois à la rédaction d'un projet culturel pour la Ville de Toulouse, avec un plan d'action ambitieux. Parallèlement, nous avons d'emblée positionné Toulouse comme ville éducatrice. En effet,

aux côtés de l'école, qui donne le goût d'apprendre, qui transmet des savoirs et des valeurs, qui émancipe et forge les citoyens de demain, il y a l'école de la vie ! L'accès au sport, à la culture, aux loisirs, aux savoirs, la participation à la vie sociale, tout ce qui construit l'individu tout au long de sa vie est éducatif. Nous nous sommes donc investis pleinement dans l'action éducative sous toutes ses formes.

Le *Passeport pour l'art* pour les élèves de 5 à 11 ans répond parfaitement à ces enjeux. Il permet aux enfants d'être sensibilisés à la culture, de leur donner le goût d'une pratique artistique, d'avoir un regard sensible et critique sur le monde.

***L'Observatoire* – La démarche d'éducation artistique et culturelle de la Ville met en avant la notion de parcours. Quel en est le principe ? Qu'est-ce qui est en jeu derrière cette idée ?**

P. C. – Je suis persuadé que l'action politique trouve son efficacité dans la durée, dans la permanence et dans la continuité. C'est sans doute encore plus prégnant pour l'éducation artistique et culturelle. Dans ce domaine, il est nécessaire de s'inscrire sur le long terme, d'assurer un suivi pour que les enfants,

habitués au zapping, sachent que la sensibilisation à l'art ne se fait pas en un jour ! Nous avons donc imaginé un parcours de la dernière section de maternelle au CM2. Il permet aux élèves de nourrir une relation avec la culture à plusieurs reprises, dans des contextes différents et sur une variété de disciplines artistiques. Cette continuité est symbolisée par un passeport reçu par les élèves à l'issue de leur parcours. Pendant tout ce temps les enfants rencontrent des artistes, s'initient à des pratiques artistiques, s'imprègnent de lieux culturels. Ils vivent un moment vraiment privilégié avec la création, accompagnés par les enseignants qui élaborent une démarche pédagogique à partir de ces parcours.

***L'Observatoire* – À terme, nourrissez-vous l'ambition de toucher tous les enfants scolarisés du territoire toulousain chaque année ? Quelle échéance vous fixez-vous pour atteindre éventuellement cet objectif ?**

P. C. – Notre objectif est en effet de mettre ce dispositif d'éducation artistique à la portée de tous les enfants scolarisés en dernière section de maternelle et à l'école élémentaire. Et même si nous l'étoffons désormais sur le temps extrascolaire, notre priorité est l'école, pour toucher tous les

enfants et éviter ainsi les discriminations sociales, économiques ou géographiques. D'ailleurs, ce parcours est entièrement gratuit, y compris les transports menant de l'école au lieu culturel. Mais avant de généraliser la démarche dans toutes les classes, nous avons voulu d'abord la maîtriser. C'est pourquoi nous avons débuté l'action en 2009-2010 par une expérimentation qui concernait 3 000 élèves et qui allait progresser au fil des ans. En 2012/2013, nous en touchions 15 500 et nous en prévoyons 20 000 à la rentrée prochaine.

L'Observatoire – Parallèlement, disposez-vous des ressources artistiques et culturelles nécessaires pour réaliser cette généralisation de l'EAC ?

P. C. – L'une des forces et des réussites de cette action provient du fait que nous avons dès le départ associé de manière transversale, en interne, la culture, l'éducation et la jeunesse. En externe, un partenariat avec l'Inspection académique nous a permis d'impliquer d'emblée les classes, les directeurs d'école et les enseignants. Un comité de pilotage réunissant les différents acteurs partage le projet. Et ce, même si la Ville demeure le seul financeur de cette action, à hauteur de 251 000 € en 2013.

Nous avons par ailleurs impliqué les acteurs culturels. Nous avons demandé aux établissements municipaux – l'opéra, les musées, les bibliothèques, les centres culturels, les archives municipales – de proposer des parcours culturels aux écoles.

“Le Passeport pour l'art pour les élèves de 5 à 11 ans [...] permet aux enfants d'être sensibilisés à la culture, de leur donner le goût d'une pratique artistique, d'avoir un regard sensible et critique sur le monde.”



Visite par une classe de CM1 de l'école Soupetard de l'exposition « Matières grises-Art et architecture » au MIN (marché d'intérêt national de Toulouse), organisée par l'espace associatif Lieu Commun.

© Ville de Toulouse. Patrice Nin

Ce qu'ils ont fait avec une vraie envie de s'impliquer et d'innover. Parallèlement, nous avons lancé un appel à projets en direction des associations culturelles. C'est donc la quasi totalité de la communauté culturelle de Toulouse qui est mobilisée autour du *Passeport pour l'art*. Cela nous a aussi permis, autre singularité de notre action, de balayer l'ensemble des champs culturels : patrimoine, arts visuels et arts plastiques, spectacle vivant, musiques, culture scientifique et technique, livre et lecture publique, médias, urbanisme et architecture. Nous avons aussi créé des parcours thématiques tels que « Le bal des sculptures » avec le musée des Augustins et le Théâtre du Capitole ou « Le sommeil, un art de vivre » avec Science Animation, les bibliothèques et le Centre socioculturel Henri-Desbals. Lors de la dernière rentrée scolaire, nous avons proposé 150 parcours impliquant 90 structures culturelles partenaires.

L'Observatoire – Quelles sont les autres particularités de ce dispositif ?

P. C. – Outre la gratuité pour tous les élèves et le fait d'appréhender l'ensemble du champ culturel, il était essentiel pour nous que ce parcours culturel gratuit soit

diffusé sur tout le territoire toulousain et dans tous les quartiers. Nous avons également décidé de travailler sur l'évaluation de ce dispositif pour l'améliorer chaque année. La Ville a confié une étude à une sociologue de l'université de Toulouse. Les structures culturelles sont réunies tous les ans pour établir un rendu d'initiative. Les enseignants qui ont participé aux parcours peuvent évaluer l'action de leurs élèves à travers un questionnaire. Ces modes d'évaluation qualitative vont nous être utiles pour améliorer encore notre action.

L'Observatoire – Comment appréhendez-vous la réforme des rythmes scolaires au regard de votre politique d'éducation artistique et culturelle ? Comment la Ville se prépare-t-elle à cette perspective ?

P. C. – De la meilleure des façons puisque la Ville de Toulouse avait refusé d'appliquer la réforme Darcos en 2008 et était restée à la semaine de quatre jours et demi ! Nous estimons en effet que l'éducation doit s'adapter au rythme de l'enfant et non l'inverse. Tout le monde sait que des journées de travail moins lourdes permettent un meilleur apprentissage. Chacun sait aussi que la semaine continue est un facteur d'intégration scolaire. La semaine de 4 jours

“L’une des forces et des réussites de cette action provient du fait que nous avons dès le départ associé de manière transversale, en interne, la culture, l’éducation et la jeunesse.”

et demi, c’est aussi la possibilité pour les collectivités de lutter contre les inégalités sociales qui se jouent en dehors de l’école. Car pour beaucoup d’enfants, le mercredi ne rime pas avec repos et activités, mais plutôt avec télé ! Ce choix implique de développer les activités périscolaires. C’est ce que nous avons fait à Toulouse, dans une volonté politique claire d’être co-éducateurs !

L’Observatoire – Est-ce que la réflexion menée par Toulouse en faveur de l’éducation artistique et culturelle s’articule avec celle menée au niveau de l’agglomération toulousaine ? Quelles perspectives vous fixez-vous dans cette direction ?

P. C. – La communauté urbaine Toulouse Métropole vient de se doter de la compétence culturelle avec deux principes, le rayonnement artistique et la solidarité, et des marqueurs identitaires, la culture scientifique, les arts du cirque, le livre et la lecture publique, en plus des « nouveaux territoires de l’art » dont elle avait déjà la charge. Concernant le *Passeport pour l’art*, c’est un dispositif suffisamment lourd à mettre en œuvre en raison du nombre de structures et de personnes impliquées pour ne pas avancer trop précipitamment. Mais rien ne nous interdit d’imaginer, à partir du moment où nous aurions eu une concertation sur le sujet avec les élus des autres villes de la métropole, de le déployer à l’avenir sur l’ensemble de ce territoire.

L’Observatoire – Entre le temps scolaire et le hors temps scolaire, quel espace faut-il privilégier selon vous du point de vue de l’éducation artistique et culturelle ? Quelles articulations entrevoyez-vous entre l’un et l’autre ?

P. C. – Il est essentiel d’agir sur les deux temps : le premier pour pouvoir s’adresser à tous les enfants, sans barrière économique ou sociale, le deuxième pour pouvoir développer des parcours avec des structures qui offrent d’autres possibilités que les écoles : centres culturels, maisons de quartiers, relais sociaux, etc., lesquels apportent des ressources et des savoir-faire dans la médiation. En outre, certaines activités culturelles ont parfois besoin de temps et d’espaces plus conséquents que ceux permis dans le temps scolaire. Ces deux approches sont nécessaires et complémentaires. Nous sommes les mieux placés pour les articuler, en raison de nos politiques conjointes dans les secteurs de la culture, de l’éducation et de la jeunesse, et des compétences que nous avons en interne.

L’Observatoire – Parmi les idées et propositions agitées par la Commission nationale mise en place par Aurélie Filippetti et présidée par Marie Desplechin, lesquelles ont particulièrement attiré votre attention ? Comment État et collectivités peuvent-ils améliorer leur coopération autour de l’enjeu de l’éducation artistique et culturelle dans les années à venir ?

P. C. – Il était temps que l’éducation artistique et culturelle redevienne une priorité gouvernementale, ce qu’elle avait malheureusement cessé d’être depuis le plan Lang-Tasca. Il est singulier de noter que la principale notion affirmée par Aurélie Filippetti a été celle de « parcours », ce dont bien sûr je me réjouis. Par ailleurs, elle a très largement annoncé que le rôle de l’État en la matière n’était pas de se substituer aux actions entreprises par les collecti-

vités territoriales mais, au contraire de les révéler, de les généraliser et de les mettre en cohérence. Cette volonté de coopération est décidément une nouvelle façon, pour l’État et notamment pour le ministère de la Culture, d’aborder son action. Même si nous savons que le contexte économique et budgétaire est contraint, ce volontarisme politique commun va nous permettre d’avancer ensemble et dans la même direction en faveur d’une politique d’éducation artistique et culturelle ambitieuse.

*Entretien avec **Pierre Cohen**
Maire de Toulouse*

*Propos recueillis par **Jean-Pierre Saez**
Directeur de l’Observatoire des politiques culturelles*

L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE À TOULOUSE, MOTEUR (DISCRET) D'UNE STRATÉGIE CULTURELLE TERRITORIALE

Mariette Sibertin-Blanc

À l'heure où toute ville ambitionne d'être à la fois *métropole internationale et créative*, quelles sont les singularités et les signes de distinction puisés dans les politiques culturelles locales ? La décentralisation et l'intégration de la culture comme levier de développement territorial ont fait émerger dans les grandes villes différentes stratégies qui les intègrent de ce fait dans des réseaux tels que celui des villes créatives de l'UNESCO, des villes éducatrices ou encore les conduisent à être signataires de textes tels que l'Agenda 21 culturel.

Dans ce contexte, l'analyse de la trajectoire toulousaine est particulièrement riche d'enseignements, tant la rupture politique de 2008, avec l'élection d'un nouveau maire et la création d'une communauté urbaine qu'il préside, permet d'identifier clairement un positionnement spécifique, en particulier sur l'éducation artistique et culturelle.

Au cours des années 2000, trois enjeux majeurs de *reconnaissance* émergeaient quand était diagnostiquée la vie culturelle toulousaine : la nécessaire reconnaissance de la culture comme élément fondamental d'une société urbaine ; le besoin de reconnaissance des artistes et acteurs culturels comme acteurs économiques et producteurs de sens, de valeurs, de débats et de contenus sensibles ; et enfin l'utilité de la reconnaissance des équipements et manifestations culturels comme des lieux d'expression de la puissance publique, de sa présence dans la ville, de sa capacité à structurer le territoire communal. L'élection de Pierre Cohen à la tête d'une nouvelle équipe municipale a donné de nombreux signes allant dans le sens d'une considération de ces enjeux, largement

exprimés lors des Assises de la culture organisées en juin 2008. Pragmatiquement comme symboliquement, il n'était pas alors anecdotique de positionner l'élue à la culture en tant que 1^{ère} adjointe, de procéder à plusieurs recrutements pour structurer un service (la ville n'ayant pas jusqu'alors de direction des affaires culturelles), et d'organiser des Assises de la culture qui visaient à prendre contact

avec le milieu culturel et artistique. Pour autant, alors que ces signes forts – accompagnés d'initiatives novatrices telles que la rédaction d'un projet culturel (cf. encadré) – contribuent à visibiliser un engagement évident en faveur de la culture, les innovations sont peut-être ailleurs et tout particulièrement du côté de l'éducation culturelle et artistique en milieu scolaire et, progressivement, périscolaire.



Visite par une classe de CM1 de l'école Soupetard de l'exposition « Matières grises-Art et architecture » au MIN (marché d'intérêt national de Toulouse), organisée par l'espace associatif Lieu Commun.

© Ville de Toulouse. Patrice Nin

“L'éclairage probant est à faire ici sur une initiative spécifique – le *Passeport pour l'art* –, et une démarche singulière – l'inscription de l'éducation culturelle dans un projet métropolitain.”

En effet, si, comme toutes les villes, Toulouse bénéficie d'une série de dispositifs d'éducation culturelle et artistique – assez souvent mis à mal par les inflexions ministérielles, à l'instar du dispositif très unanimement regretté des classes à PAC – l'éclairage probant est à faire ici sur une initiative spécifique – le *Passeport pour l'art* –, et une démarche singulière – l'inscription de l'éducation culturelle dans un projet métropolitain. Plus largement, dans le contexte de retrait budgétaire de l'État ces dernières années, la situation toulousaine semble mettre en exergue le défi (ou le paradoxe ?) majeur auxquels sont confrontés acteurs urbains, culturels et éducatifs locaux : comment décliner au sein des collectivités territoriales, à travers une compétence éducative limitée, un objectif républicain national, à savoir l'éducation artistique et culturelle des enfants scolarisés et, au-delà, le projet de démocratisation culturelle pour tous ?

LE PASSEPORT POUR L'ART, LE DISPOSITIF STAR DE L'ACTION EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

D'abord intitulé *Parcours culturel gratuit* dans les premières années, le *Passeport pour l'art* (PPA) est la clé de voûte de l'action culturelle en faveur de l'éducation culturelle et artistique de la ville de Toulouse¹. Ce dispositif vise à donner aux différents enfants des écoles toulousaines l'accès à l'art sur le temps scolaire. Les parcours proposés par les institutions et acteurs culturels de la ville sont constitués

de plusieurs séances équivalentes à une moyenne de 12 heures, permettant le contact avec la création et la pratique artistique. Destiné à l'ensemble des élèves de la dernière année de maternelle au CM2, ce dispositif a enregistré une montée en puissance au fil des ans, passant de 3 000 élèves concernés sur la première année d'expérimentation (2009-2010) à 15 550 élèves sur l'année scolaire 2012-2013. L'objectif est d'atteindre, d'ici la fin de la mandature, la généralisation du dispositif aux 20 000 élèves toulousains, répartis dans plus de 200 écoles. Pour ce faire, en terme logistique, un responsable du dispositif est en contact permanent avec la direction de l'Académie et les conseillers pédagogiques ; l'ensemble repose sur la gratuité de l'accès aux parcours, ainsi que la garantie d'un transport également pris en charge par la Ville.

Les objectifs énoncés sont propres à ceux de l'éducation artistique en général et sont présentés au nombre de trois : « sensibilisation des enfants aux arts et à la culture par la fréquentation des institutions culturelles, la rencontre des œuvres et des artistes, l'encouragement à une pratique artistique ; développement de la capacité d'analyse

et de création, d'éveil de l'esprit critique, du jeune public ; formation d'un regard sensible sur le monde, l'apprentissage de la citoyenneté et l'émancipation des jeunes ». Deux enjeux associés renvoient aux grandes orientations du projet culturel de la ville (cf. encadré) : d'une part, celui de l'équité territoriale, devant ainsi permettre aux écoles de l'ensemble des quartiers d'accéder également à l'offre ; et, d'autre part, celui de la mobilisation, sur des objectifs municipaux, des institutions culturelles et des associations ou compagnies répondant à l'appel à projet. De ce fait, ce dispositif contribue à créer des liens entre différentes sphères de la vie locale qui permet à la municipalité de réunir sur ses priorités à la fois les grands équipements culturels municipaux – qui jusqu'alors avaient un fonctionnement très indépendant –, les associations et compagnies culturelles et artistiques – qui ont eu longtemps des relations très aléatoires avec la Ville – et des partenaires de l'État, par le biais de la Drac et de l'Inspection d'Académie.

Indéniablement, ce dispositif s'avère être un succès dans son appropriation par les communautés scolaire et culturelle, permettant ainsi un développement mesurable de l'accès à la culture d'un grand nombre d'enfants scolarisés². Les pressions sur les équipes en sont d'autant plus fortes et la pérennité de cette satisfaction partagée semble conditionnée doublement. D'une part, la généralisation du dispositif suppose la capacité des acteurs culturels à être suffisamment nombreux et systématiquement innovants dans leurs propositions, malgré des exigences municipales inchangées et élevées. D'autre part, la systématisation implique que l'élan de l'expérimentation,

LES QUATRE PRIORITÉS DU PROJET CULTUREL 2009-2014 DE TOULOUSE

1^{er} axe : « Toulouse métropole solidaire : donner l'envie de culture à tous les Toulousains ».

=> *soutien des pratiques en amateur, élargissement des publics, éducation artistique pour la jeunesse, mobilisation des ressources locales (patrimoine, arts de la rue et du cirque, etc.)*.

2^e axe : « Toulouse métropole créative : miser sur l'avenir et l'innovation culturelle ».

=> *soutien à la création et à l'économie culturelle, valorisation pour le rayonnement métropolitain*

3^e axe : « Toulouse métropole équilibrée : inscrire la culture au centre du développement urbain durable ».

=> *rééquilibrer le maillage du territoire, renforcer l'ouverture des équipements culturels sur la ville, inscrire l'action à l'échelle métropolitaine*.

4^e axe : « Toulouse métropole participative, imaginer la culture ensemble ».

qui s'appuie sur l'énergie décuplée d'une toute petite équipe, risque de connaître un certain essoufflement et interpelle la Ville dans les investissements en ressources humaines qu'elle envisage.

Au demeurant, il serait erroné de réduire l'éducation culturelle et artistique à ce dispositif, puisque de nombreuses configurations existent, et notamment des actions bien ancrées dans le paysage toulousain. Si certains équipements font figure de piliers incontournables pour l'éducation culturelle (le Muséum par exemple – cf. encadré – ou le Musée des Augustins), des associations ont également développé une offre éducative osée et contractualisée, à l'instar du BBB (Centre régional d'initiatives pour l'art contemporain) ou inscrite

dans des dispositifs nationaux – c'est le cas du Cinéma Art et Essai de l'ABC pour la coordination départementale « École et cinéma ».

TERRITORIALISER L'ACTION CULTURELLE, UNE PISTE POUR RÉPONDRE À L'AMBITION D'ÉQUITÉ

Si l'accès à la culture pour tous est affiché comme l'ambition première du projet culturel de Toulouse, l'approche la plus originale est peut-être dans l'idée d'une territorialisation de l'action culturelle³. Le territoire communal toulousain est en effet caractérisé par une très importante étendue et implique une intervention

spécifique si la collectivité ambitionne de répondre aux contrastes socio-spatiaux constatés avec acuité. L'un des atouts de la politique culturelle est le maillage des quartiers par une grande variété d'équipements (centres socioculturels et bibliothèques), bien que les grandes institutions culturelles se concentrent sur le centre-ville, très restreint paradoxalement. Aussi, dans la perspective de participer à l'éveil citoyen des Toulousains, l'éducation culturelle et artistique ne peut-elle être envisagée sans s'appuyer sur la territorialisation des interventions. En effet, une récente étude⁴ a montré que, malgré une claire volonté d'inscrire l'action dans un souci d'égalité socio-spatiale en direction des écoles, plusieurs facteurs expliquaient les différenciations territoriales observées :

- ▶ L'implication de l'enseignant et son aptitude à prendre place dans un dispositif culturel et artistique ; ce facteur est fortement lié au parcours personnel de chaque enseignant mais il interagit également avec le projet pédagogique de l'établissement scolaire, qui est lui-même dépendant des réalités socio-spatiales de l'école (et ceci est particulièrement vrai dans les quartiers classés en politique de la ville et dans les écoles dites Éclair) ;

- ▶ La localisation de l'école qui conduit à un rapport au territoire varié : selon sa proximité aux grandes institutions culturelles, mais surtout selon son accessibilité au centre-ville et la représentation que l'équipe pédagogique se fait de ces réalités. De surcroît, le déplacement lié aux séances culturelles prend une tournure très variable : alors que pour certains ce sera l'occasion de faire une « sortie urbaine », d'autres l'envisagent comme un « déplacement citoyen » qui permet par exemple l'apprentissage des codes du transport en commun... tandis que certaines équipes pédagogiques envisagent ce temps comme une véritable contrainte.

- ▶ La phase encore primaire de la « conscience territoriale » dans laquelle se trouve la plupart des institutions qui intègrent encore peu l'enjeu de territorialisation de leur action, et en parallèle, la rare intégration des équipements scolaires et culturels dans la réflexion territoriale des quartiers.

LE MUSÉUM D'HISTOIRE NATURELLE DE TOULOUSE, INSTITUTION MUNICIPALE CLÉ DE L'ÉDUCATION CULTURELLE SCIENTIFIQUE

UNE ÉQUIPE ÉTOFFÉE, DOTÉE DE REGARDS CROISÉS CULTURE SCIENTIFIQUE ET ÉDUCATION NATIONALE

28 médiateurs produisent et encadrent les animations à destination des élèves.

5 coordinateurs de médiations supervisent scientifiquement les animations.

2 enseignants chargés de mission au Muséum et délégués par l'Éducation nationale collaborent aux différentes offres élaborées par le Muséum à destination des élèves du primaire et du secondaire.

UN PROJET D'ÉDUCATION CULTURELLE INTÉGRÉ À L'ORGANISATION DU LIEU

La rénovation du Muséum, malgré des vicissitudes qui perdurent sur certains partis-pris architecturaux, a intégré, dès la conception, des espaces clés pour les missions d'éducation culturelle. L'action éducative se décline dans trois lieux, deux au centre-ville (le Muséum et le jardin botanique) et un troisième dans un nouveau quartier, au nord de la ville (les jardins du Muséum à Borderouge).

DES ACTIONS DIVERSIFIÉES, INSCRITES DANS DES DISPOSITIFS PROPRES OU MUNICIPAUX

- Pour l'année 2012-2013, 44 animations étaient proposées selon les cycles (1, 2 et 3) et les niveaux collège et lycée.

- Des parcours culturels (*Passeport pour l'art*) sont soit développés en interne, soit en partenariat avec d'autres institutions culturelles de la ville, à l'exemple du partenariat entre Muséum et Musée des Augustins sur un projet intitulé *Bêtes curieuses* :

« *Sirènes, griffons, dragons... Ces animaux ont-ils existé ? Découverte des œuvres du musée des Augustins et de l'imaginaire médiéval, suivi d'un atelier de modelage (étape 1). Les collections naturalisées du Muséum d'histoire naturelle révèlent les animaux qui ont inspiré de tous temps les artistes (étape 2). Une visite-bilan est proposée aux Jardins du Muséum afin d'évoquer toutes les notions abordées et de mettre les enfants en situation de créativité (étape 3).* »

UNE PLACE STRUCTURANTE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA CULTURE SCIENTIFIQUE À TOULOUSE

Inscrit dans un système de culture scientifique très étoffé notamment composé de la *Cité de l'espace* et d'associations d'envergure régionale telles que *Sciences Animation* ou les *Petits débrouillards*, le Muséum confirme sa place pivot par l'accueil des temps forts d'événements visant l'éducation culturelle ouverte sur la ville (festival La Novela, festival FReDD - Film Recherche et Développement Durable) et accueillera, en voisin, le Quai des savoirs, futur lieu clé pour la médiation scientifique.



Visite par une classe de CM1 de l'école Soupetard de l'exposition « Matières grises-Art et architecture » au MIN (marché d'intérêt national de Toulouse), organisée par l'espace associatif Lieu Commun.

© Ville de Toulouse, Patrice Nin

INSCRIRE L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE DANS UN PROJET MÉTROPOLITAIN GLOBAL

Considérant de nouveau les quatre grands objectifs du projet culturel de la ville, l'éducation culturelle et artistique répond à trois d'entre eux de manière évidente, alors que l'axe visant à développer le rayonnement métropolitain et à soutenir la culture dans sa dimension économique est moins concernée. Or, aujourd'hui, tout porte à croire que l'enjeu pour les métropoles est de maîtriser simultanément les deux leviers d'une stratégie globale dépassant ce qu'Andy Pratt identifie comme une tension entre le développement culturel, social et économique des villes⁵. D'un côté donc une ambition sociale, cohésive et éducative qui se traduit en termes opérationnels par un dispositif tel que le *Passeport pour l'art*, mais aussi l'engagement dans la culture scientifique, le rapprochement des secteurs culturel et socioculturel, ou encore le déploiement dans les quartiers de festivals initialement restreints géographiquement au centre-ville. De l'autre côté, une volonté affichée de créer des signes en faveur d'une

cohésion identitaire (notamment à différentes échelles, de la ville à la grande aire métropolitaine), destinée à s'inscrire dans les logiques contemporaines de marketing métropolitain qui sont faites de grands coups ou de symboles urbains médiatisables.

Aujourd'hui, la ville de Toulouse semble souhaiter mener de front ces deux composantes, malgré toutes les ambiguïtés et méfiances qu'un tel positionnement suscite chez les partenaires, potentiels prestataires contractualisés ou artistes locaux. En effet, si le projet de construire une société de la connaissance est clairement

exprimé comme une priorité politique, les chemins qui y mènent sont variablement explicites. Notamment, il semble qu'un hiatus puisse se repérer dans les perceptions entre une action qui, pour certains, se conduit effectivement au plus près des citoyens, dans les écoles et bientôt dans les temps périscolaires et, pour d'autres, une insuffisante reconnaissance de la place des initiatives citoyennes et locales dans la ville. En se revendiquant *ville éducatrice, métropole cohésive et de la connaissance*, Toulouse met en avant un profil que bon nombre de villes esquissent également... En ayant donné des espérances par le biais

“En définitive, l'action en faveur de l'éducation culturelle et artistique à l'échelle d'une ville a cela de déterminant qu'elle trouve des connexions avec une multitude de champs urbains.”



© Ville de Toulouse, Patrice Nin

Visite par une classe de CM1 de l'école Soupetard de l'exposition « Matières grises-Art et architecture » au MIN (marché d'intérêt national de Toulouse), organisée par l'espace associatif Lieu Commun.

de nombreuses scènes de concertation (Assises, gouvernance partagée avec des associations de certains lieux), il semble que le prochain chantier soit celui de la délégation... ou comment redonner sa place au vaste mouvement de l'éducation populaire et le valoriser, sans atténuer le rôle moteur de la collectivité publique ?

En définitive, l'action en faveur de l'éducation culturelle et artistique à l'échelle d'une ville a cela de déterminant qu'elle trouve des connexions avec une multitude de champs urbains : qu'il s'agisse de la citoyenneté et la façon dont les

associations culturelles, sociales ou de quartier s'en emparent ; qu'il s'agisse de la place des arts et de la culture au sein des institutions sociales et publiques (interpellant la formation souvent défailante du corps enseignant qui a exactement les mêmes appréhensions vis-à-vis des arts que l'essentiel des individus dans la société française) ; qu'il s'agisse enfin de la place de l'artiste et de la création artistique dans la cité.

Mariette Sibertin-Blanc

*Maître de conférences, UMR CNRS LISST-Cieu,
Université de Toulouse-Le Mirail*

L'éducation culturelle et artistique à Toulouse, moteur (discret) d'une stratégie culturelle territoriale

NOTES

1- Le terme de *parcours* a toutefois été privilégié dans la loi d'orientation sur la refondation de l'école, reflétant la philosophie pédagogique de l'Éducation nationale : « *Officiellement adopté, ce terme de « parcours » a le mérite de répondre au besoin d'inscrire l'initiation aux arts dans la durée et le cadre de la scolarité, de même qu'à la nécessité d'articuler entre elles les activités scolaires, péri et extrascolaires. [...] Un parcours doit être une suite articulée d'expériences dans les divers domaines de l'art, permettant à chaque enfant ou adolescent de s'exprimer (seul et en relation avec d'autres), d'éprouver (voir, entendre, ressentir) et de réfléchir (apprendre l'histoire, comprendre les techniques, interpréter les codes) : bref, de se construire et de s'élever dans une démarche dont il peut décrire la cohérence et partager le sens, pour transformer son expérience en connaissance.* » Ph. Meirieu, *Éducation artistique : l'échec n'est pas permis* (01/03/2013, www.huffingtonpost.fr).

2- C. Boudin, M. Roselli, *Rapport d'évaluation du parcours culturel gratuit*, mars 2012, Ville de Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.

3- Camille Mussilier, *La territorialisation d'un projet culturel, un pas vers la démocratie locale ? L'exemple de Toulouse*, rapport de stage (ville de Toulouse) et mémoire de Master IUP Aménagement et Projets de territoires (Université de Toulouse-Le Mirail), dir. M. Sibertin-Blanc, 2010.

4- *L'appropriation de l'offre des institutions culturelles par les écoles primaires toulousaines*, Rapport pour la Ville de Toulouse, Master APTER- Aménagement et projets de territoires (dir. F. Laumière et M. Sibertin-Blanc), mars 2013.

5- Pratt A. (2010), « Creative cities : tensions within and between social, cultural and economic development. A critical erasing of the UK expérience ». *City, Culture and Society* 1 : 13-20.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE AU CŒUR D'UN QUARTIER

Catherine Fontaine

L'éducation artistique et culturelle étant un des axes prioritaires du projet politique de Toulouse, elle est présente sur tout le territoire. Certains centres culturels de la ville ont déjà développé une réelle dynamique grâce à la spécificité de leur personnel comme le centre culturel Bellegarde plus particulièrement dédié aux arts numériques ou l'Espace Saint-Cyprien pour la danse et la photographie. D'autres, plus généralistes comme Alban Minville restent des acteurs privilégiés du projet culturel de la ville.

Placé au centre stratégique du quartier Bellefontaine au Mirail, un quartier identifié comme présentant des situations de précarité de proportion fort importante, le centre culturel Alban Minville permet à la population de bénéficier d'un équipement public de qualité : accès à la culture (salle de spectacle et cinéma, conférence, ateliers de pratiques artistiques et studios de répétitions), aux sports (piscine et gymnase) et aux loisirs (accueil d'enfants, de jeunes, de famille et d'ainés). Proche des moyens de transport, ainsi que d'une zone industrielle qui jouxte le quartier avec un fort taux d'entreprises dont les salariés fréquentent en journée le quartier, il offre à tous les publics de multiples possibilités en termes d'éducation artistique et culturelle.

Son nom lui-même est déjà un symbole d'ouverture aux autres car le plus grand centre culturel de la ville a le nom d'un sportif. Alban Minville était un entraîneur aux techniques novatrices et une figure dominante de la natation toulousaine dans les années 30 à 50, il forma des champions tels que A. Nakache, A. Jany ou J. Boiteux.

Dans le cadre du GPV, la structure a été reconstruite en 2007. Sa nouvelle architecture, où les espaces se croisent, en fait un véritable lieu de rencontres et d'échanges et un formidable outil de médiation entre les publics. La programmation régulière

de spectacles, de séances de cinéma et d'expositions, l'ouverture d'ateliers de pratiques artistiques divers et variés sont certes la base pour aller à la rencontre du public mais une simple programmation, même de qualité, même éditée dans une belle plaquette et diffusée largement, ne touchera pas le public éloigné des pratiques culturelles et artistiques.

DE LA RELATION DE PROXIMITÉ AUX ACTIONS DE MÉDIATION

Nous avons vite constaté que notre programmation touchait un public sensible à la démarche culturelle, vivant généralement en centre-ville ou dans des villes alentours. Le public du quartier était, pour sa part, plus sur la réserve. Payer pour aller voir... « quoi ? », « est-ce pour nous ? », « le soir, on ne sort pas »... Il venait sur les manifestations extérieures mais plus rarement sur des actions orientées vers des rencontres artistiques.

Aussi avons-nous développé progressivement des actions de médiation afin de répondre à deux critères : la confrontation aux œuvres et la rencontre avec les artistes. Pour cela, les acteurs du projet ont travaillé et travaillent ensemble dans la déclinaison de tout ou partie des actions mises en place. Elles sont avant tout culturelles telles que des sorties sur

différents festivals de la région – CIRCAE à Auch ou Luluberlu à Blagnac – ; des soirées astronomie ; ou encore des soirées artistiques telles qu'une rencontre/atelier entre Don Pasta et les enfants de l'ADL, en lien avec son spectacle Cock'n'roll circus, ou un Café littéraire avec Daniel Pennac, ou le travail avec un trio d'artistes plasticiens et musiciens, Beatness, qui, à l'occasion de leur résidence au centre culturel, ont engagé un dialogue et des échanges artistiques avec les différentes activités sportives et culturelles proposées au sein de la structure. Le résultat de ces collaborations a fait l'objet d'une grande fresque ciné-scénique mêlant performance, vidéo et musique, retranscrite à l'occasion d'une exposition/spectacle. Cela permet de donner une couleur spécifique aux différents pôles qui forment le centre culturel et le public qui doit pouvoir évoluer d'une action vers une autre. Le projet de la structure est donc décliné de manière transversale entre les différents secteurs et il implique une mutualisation des projets, actions, personnels, budget que ce soit en interne à la structure ou vers des partenaires extérieurs.

La population du quartier étant fort éloignée de la dynamique culturelle, il fallait aller à sa rencontre. Pour cela, même si le spectaculaire aurait pu être une option, il nous a semblé qu'il fallait avant tout rester dans un domaine plus

« intimiste ». Ainsi, la mise en place d'actions installées au cœur de la structure, où chacun pouvait venir à son gré et rester le temps qu'il souhaitait, imaginer ce que l'on pourrait voir si l'on allait au spectacle dans la salle, a été le premier pas vers cette ouverture aux autres (de notre part, comme de celle du public) : des petites formes (danse, musique, cirque, contes, etc.) présentées dans l'accueil ou le patio afin que tous (ceux qui vont à la piscine, ceux qui viennent chercher leurs enfants, ceux qui rejoignent les ateliers de pratiques artistiques ou vont à des réunions, etc.) puissent être touchés ; des expositions installées dans tout le site, dans la salle d'exposition bien sûr, mais aussi dans les couloirs, l'accueil, les coursives afin que chacun puisse être confronté à ces œuvres sans qu'il y ait un « barrage » à cette rencontre. Puis, au fil des saisons, des conférences ou des rencontres artistiques en partenariat avec des institutions ou des festivals que l'on nomme souvent autrement pour garder cet aspect « intimiste » et convivial : « carnet de voyage », « ateliers d'écoute », « ciné-goûter », « Thé au ciné » et enfin un Café Littéraire et même parfois un « goûter des savoirs » !

Il faut préciser que ce type d'actions ne pourrait pas voir le jour sans l'acceptation des artistes car il n'est jamais simple de donner un spectacle devant un public non captif quand on n'est pas artiste de rue. Beaucoup ont joué le jeu et, aujourd'hui, le public est fidèle à ces rendez-vous. Il y a un vrai respect de l'artiste (peu de bruit dans l'accueil). Il en va de même avec les artistes ou les institutions pour les expositions. Le musée Les Abattoirs a joué le jeu dès la réouverture en installant des œuvres partout dans le centre culturel y compris dans le hall, et bon nombre d'artistes de la région ont accepté la rencontre avec un public peu aguerri au monde de l'art contemporain.

Au fil des saisons, nous avons réussi à tisser des liens avec le public et proposer progressivement des actions plus spécifiques.



Accueil de l'exposition : « Ca te regarde » (2010) conçue en partenariat avec Laurence Darrigrand - Musée d'Art Contemporain Les Abattoirs

© Pierre Vaud Murat, Centre culturel Alban Minville

L'ÉDUCATION INFORMELLE COMME ENJEU

Et la médiation me direz-vous ? Elle est présente dans toutes les propositions mais il est important de laisser le public se confronter aux œuvres, écouter, voir, s'interroger, discuter entre soi. Que les propositions deviennent leur univers, qu'ils soient surpris mais non rebutés, qu'ils puissent exprimer leur avis même négatif sur telle ou telle œuvre ou spectacle sans avoir l'impression d'être des ignares. Le centre culturel n'est pas un établissement d'enseignement artistique soumis à des

contrôles de connaissance. Notre créneau reste l'éducation informelle. Il est important que cette place soit clairement reconnue comme une des strates essentielles de l'accès à la culture pour tous. Notre rôle, dans cette « éducation », n'est pas de faire apprendre mais de faire découvrir en respectant le rythme et l'envie de chacun. D'où l'importance de connaître son public et d'associer le travail des différents animateurs dans la démarche de médiation.

Aussi, lors des spectacles ou vernissages, ou même lors des temps informels, les animateurs culturels ou publics sont-ils toujours présents, les uns pour solliciter le public,

“Le centre culturel n’est pas un établissement d’enseignement artistique soumis à des contrôles de connaissance. Notre créneau reste l’éducation informelle. Il est important que cette place soit clairement reconnue comme une des strates essentielles de l’accès à la culture pour tous.”

décrypter, créer le dialogue avec les artistes, les autres pour développer les liens sociaux et permettre aux publics de s’approprier certains codes. Nous organisons des visites de groupes ainsi que des ateliers « à la manière de » menés par une plasticienne et des vernissages festifs, avec une attention particulière portée aux enfants (grâce à des espaces dédiés) dans la majorité des cas, des bords de scène ou des rencontres artistiques après des spectacles. Mais la médiation pourra s’entendre de façon plus large car tout agent en contact avec le public est un médiateur par son rôle de communicant qui favorise la rencontre du public avec un événement culturel. Le projet d’Alban Minville s’appuie principalement sur cette notion et implique un travail très régulier entre les différents protagonistes : temps de préparation des moments-clés, d’information régulière auprès de l’équipe et, bien sûr, des évaluations afin de pouvoir avancer et développer le projet le plus positivement possible. Si je prends l’exemple de notre implication sur le festival La Novela, l’un des plus jeunes festivals de Toulouse qui permet la rencontre entre des artistes et des scientifiques avec la population, l’édition 2012 mettait en avant l’Université du Mirail et les sciences humaines avec une thématique intitulée « Penser ensemble, vivre ensemble ».

Nous avons répondu à cette thématique très riche avec trois projets visant à mettre la population au cœur de cette manifestation en invitant les pôles public (ADL, accueil jeunes et aînés) mais aussi les associations du quartier à participer. 30 associations représentant 30 pays différents ont répondu présentes :

► « **La ville rêvée** » est un travail sur l’architecture, avec l’accueil d’expositions sur ce thème, réalisées en partenariat avec des artistes plasticiens (Jérôme Carrié, Association Terres nomades) et par des élèves de l’école Ronsard et du collège Vauquelin. Cela donne lieu par exemple à un ciné-débat lors de la projection de films d’élèves de l’école d’architecture, un goûter des savoirs sur l’habitat coopératif avec Stéphane Gruet (AERA).

► « **Enchanté de vous connaître : vous mangez quoi ? je peux goûter ?** » est un autre projet proposé dans le quartier du Mirail qui concentre une forte population d’origine étrangère venue des cinq parties du monde. Pour commencer à se connaître et vivre ensemble, quoi de mieux qu’une ballade culinaire dans le centre culturel pour découvrir des senteurs d’ici et d’ailleurs, goûter quelques spécialités et entamer ainsi la discussion sur nos cultures respectives et nos métissages.

► « **Les langues que nous parlons et que nous étudions** » est une action menée par le Centre Alban Minville autour de la parole et du chant. On dit que la voix est le premier instrument de musique, la sonorité des langues étant très souvent comparée à une musique. Nous avons donc sonorisé

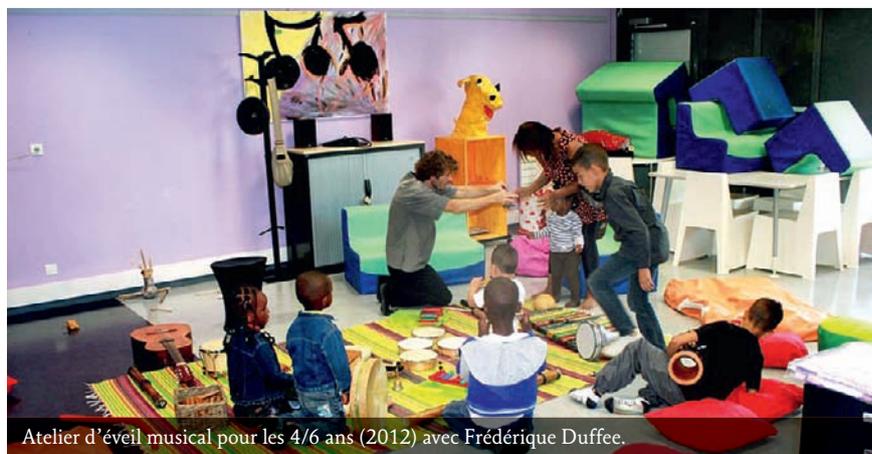
tout le centre culturel afin que le public puisse entendre la lecture de textes déclamés dans de multiples langues. Les enfants ont entonné le même chant en cinq langues différentes, les adultes ont lu des poèmes ou textes choisis dans leur langue originelle à double voix avec des comédiennes qui l’interprétaient en français.

Nous avons aussi suivi le projet artistique de Don Pasta sur « les cuisinières du monde » et leur histoire, comment vit-on et continuons nous à faire vivre nos origines tout en s’imprégnant d’une nouvelle vie et d’une nouvelle culture ? Huit femmes ont joué le jeu de l’interview/recette de cuisine dont le rendu final a été présenté sur le parvis du centre *via* une performance culinaire et musicale mêlant Vidjing et Dj.

Voilà donc un exemple de médiation qui mêle les publics du quartier (les différentes communautés, les différents âges) et de l’extérieur. Tous les animateurs ont été mobilisés pour être en résonance avec le projet, qu’il s’agisse du lien avec les artistes, les associations ou les individuels.

UN PARTENARIAT ACTIF AVEC LES STRUCTURES CULTURELLES DE LA VILLE

Étant l’un des équipements culturels de la ville, il nous a semblé primordial d’être le relais sur le quartier de certaines institutions afin d’en assurer le rayonnement comme le définit le projet culturel de la ville. À titre d’exemple, je citerai le partenariat avec le Théâtre du



Atelier d’éveil musical pour les 4/6 ans (2012) avec Frédérique Duffee.

© Pierre Viaud Murat, Centre culturel Alban Minville



© Pierre Vaud Muret, Centre culturel Alban Minville

Exposition « Tutus - pointes » (2010) créée en partenariat avec Valérie Mazarguil (du Théâtre du Capitole), scénographie Françoise Loquillard, dans le cadre du mois consacré à la danse (de la danse classique à la danse urbaine).

Capitole avec qui nous avons développé des ateliers d'écoute, cités précédemment, menés par un dramaturge du Théâtre du Capitole. Rencontre entre une œuvre et son compositeur destinée à faciliter la découverte d'un opéra, ces ateliers suivent la saison et permettent aux participants d'assister le dimanche après-midi aux représentations. Nous avons aussi monté des expositions thématiques (la danse et la voix) et eu la joie d'accueillir pour des lectures démonstration de Gisèle et, cette année, *Le Corsaire*, le corps de ballet... dans le gymnase ! C'est ce type d'expérimentation qui nous a permis d'ouvrir un cours d'éveil corporel et deux cours de danse classique fréquentés uniquement par les enfants du quartier.

Enfin, nous sommes parties prenante dans le rayonnement des actions festivières de la ville qu'il s'agisse de spectacles avec Rio Loco, Toulouse d'Été, Tangopostale ou Détours de chants ; de sciences avec La Novela ; de cinéma avec Les Rencontres du Cinéma d'Amérique latine, Le festival du cinéma Indien ou Séquence Court métrage ; de danse avec le CDC ; ou de littérature avec Le Marathon des mots. Nous travaillons en partenariat avec ces structures pour offrir une programmation qui soit un écho au cœur de fête. Mais notre participation inclut aussi l'accompagnement des publics sur les cœurs de festival permettant au public d'avoir une meilleure visibilité de l'accessibilité desdits festivals.

Il y aurait bon nombre d'autres actions à citer mais une liste à la Prévert n'apporterait rien sinon affirmer qu'un centre culturel tel qu'Alban Minville, sis dans un quartier qualifié de zone sensible, a un rôle très actif auprès d'une population relativement éloignée de l'offre culturelle, mais qu'il permet aussi, grâce à la qualité de ses propositions, de développer le lien social et de favoriser la mixité des publics.

Outre Alban Minville, si l'on regarde les propositions des autres centres culturels disséminés sur le territoire de la ville, on retrouvera plus ou moins ce type d'actions avec leurs spécificités au regard de la taille de la structure et de son public.

Si de nombreux lieux culturels sont souvent considérés comme élitistes, les centres culturels restent des structures à taille humaine. Ils sont implantés sur un territoire. Les acteurs des projets de structure connaissent leur public et peuvent ainsi être la tête de réseau entre les institutions artistiques et culturelles et le public ou les partenaires locaux.

Par ailleurs, la ville a impulsé une dynamique très forte dans le domaine culturel nous permettant de proposer des actions de qualité grâce notamment au travail avec certaines institutions mais aussi en initiant des expérimentations telles que les Tandem (rencontre entre une structure et un artiste

ou une compagnie), les bourses Toulouse Up (soutien à des projets de création innovants ou le financement de projets culturels expérimentaux dans le cadre de la future Maison de l'Image, etc.

Même si toutes les structures ne sont pas encore en capacité de se saisir de tous ces moyens mis à leur disposition souvent par manque de médiateurs, la voie est tracée. La connaissance des publics de chaque territoire est importante pour développer des actions de médiation mais bien sûr il est aussi important que les structures aient des médiateurs culturels dans leur personnel, ou puissent faire appel à un médiateur culturel pour développer certaines actions car la seule connaissance des publics ne suffit pas, il s'agit bien d'avoir une réelle connaissance du contenu artistique et culturel que l'on veut mettre en avant.

Mais tout comme il faut savoir être patient quant au résultat attendu dès que l'on touche un public non captif (hors des scolaires), il faut être patient quand on doit décliner un projet culturel sur une ville de la taille de Toulouse.

Catherine Fontaine

Responsable du Centre culturel Alban Minville

À TOULOUSE, LES SAVOIRS FONT CONNAISSANCE

Daniel Borderies

Le penseur Bruno Latour qui s'intéresse aux sciences sous divers angles – philosophique, ethnologique, anthropologique – et particulièrement aux effets des objets de science et de technologie sur notre comportement, sur notre développement en tant qu'individus et société est venu partager, avec La Novela, à Toulouse, un certain nombre de préoccupations et de réflexions. Cet engagement doit durer trois ans.

Concernant Toulouse et les choses « uniques en Europe » qui s'y produisent, il se demandait quel « écosystème » s'était développé à Toulouse qui permette une série d'événements singuliers, de « culture scientifique non diffusionniste » selon ses termes.

Les raisons tiennent à l'histoire du développement scientifique de Toulouse dans les cinquante dernières années, à une série de personnages engagés dans le développement de la culture scientifique et, enfin, depuis 2008, à la volonté politique du maire Pierre Cohen.

TOULOUSE ET SON DÉVELOPPEMENT

Toulouse est une des plus anciennes universités de France, la deuxième créée après Paris. Elle a bénéficié, à la fin du XIX^e siècle, d'un engagement municipal fort pour la construction de ses locaux et sa modernisation mais aussi de l'engagement d'universitaires reconnus tels Paul Sabatier, Charles Camichel, Albert Lautman, Raymond Naves, Camille Soula, etc. La création d'écoles d'ingénieurs à partir des instituts créés au début du XX^e siècle, la décentralisation d'écoles de l'aéronautique, du CNES, le renforcement des organismes de recherche comme le CNRS, l'INSERM ou l'INRA durant les années 50 ont fini de structurer une

université de grande taille (aujourd'hui 100 000 étudiants) présente dans tous les domaines académiques.

La loi de 1968 avait transformé les facultés en quatre universités (sciences et médecine, sciences humaines, droit et économie, ingénierie). La création de la fédération Université de Toulouse inscrite dans les investissements d'avenir (IDEX) qui regroupe les quatre universités, les écoles d'ingénieurs et les établissements de recherche, soit 16 établissements, marque la naissance d'une université de taille mondiale, reconnue dans des domaines comme l'économie, les mathématiques, l'archéologie, la physique, la biologie, l'oncologie, les sciences cognitives, les

sciences de l'environnement, l'astrophysique, etc., qui forme, chaque année, plus de 3000 docteurs.

C'est sur ce substrat d'enseignants, de chercheurs émérites ou doctorants et d'étudiants que s'appuie le développement de la culture scientifique à Toulouse. Avec un mot d'ordre : faire connaissance ! L'idée est simple : dans une métropole dont un sixième de la population (150 000 sur 800 000) est constituée de chercheurs, étudiants ou ingénieurs, connaître son voisin, s'intéresser à ce qu'il fait c'est déjà s'intéresser aux sciences, au monde tel qu'il se construit et se pense aujourd'hui. C'est une action politique au sens premier, s'intéresser à ce qui se passe dans la ville.



Passeport pour l'art avec une classe élémentaire au Musée des Augustins

© Ville de Toulouse. Patrice Nin



Passeport pour l'art avec une classe élémentaire au Musée des Augustins

© Ville de Toulouse - Païrce Nin

VOLONTÉ POLITIQUE

Pierre Cohen est le premier responsable politique toulousain qui ait mis en lumière la faiblesse du lien entre le vivier scientifique et la population toulousaine, c'est-à-dire la non prise en compte d'une culture scientifique.

L'un des points d'appui du développement de cette culture scientifique et technique a été le travail mené par l'association l'Ademast, créée par Pierre Cohen et quelques autres, dont l'intitulé « pour le développement et la maîtrise des sciences et des techniques » dit bien le projet poursuivi. Il ne s'agit plus de vulgariser, d'expliquer, de diffuser des savoirs, il s'agit de donner aux citoyens les armes de la critique, de la maîtrise.

De ces années, on retiendra que la maîtrise politique du développement de la recherche et des technologies est un enjeu majeur à approfondir par tous les moyens possibles de médiation pour empêcher la rupture entre sciences et société.

UNE BRÈVE HISTOIRE DES ACTIONS

Au long de ces années, c'est une pléiade de femmes et d'hommes d'horizons divers qui ont participé, accompagné, pris des initiatives convergentes sur cette idée de base – se détachant ainsi des associations

traditionnelles de culture scientifique –, que l'heure n'est pas à la vulgarisation mais à la politisation ou, comme on le dira plus tard, à partir de 2000, à la citoyenneté. Le magazine *Transfert* entre 84 et 87, porté par l'Université Paul-Sabatier puis l'Ademast y avait contribué, comme le travail de l'association Innotec, basée à Ramonville et soutenue par le maire, le Café des sciences et de la société (2001-2008) du Sicoval, situé à Ramonville, les initiatives des géographes (Café géo), le Café Politique de Balma, les cafés-philos et citoyens, le Forom (sic) des langues, les conversations socratiques créées dans le quartier Arnaud-Bernard par Claude Sicre¹, les manifestations culturelles autour de la question de la ville, voici quelques-uns de ces événements diffus et non coordonnés qui se sont développés au cours des trente dernières années.

Petit à petit, la « ligne politique » de la culture scientifique a gagné les associations de culture scientifique comme les Petits Débrouillards ou Planète Science, y compris le bastion de la vulgarisation qu'était le CCSTI, Science Animation. Dans les universités également, un mouvement s'est créé pour sortir des murs universitaires, réellement et formellement. Aller dans l'espace public et porter un langage qui ne soit pas celui de la conférence ou du colloque mais une manière nouvelle de présenter et de partager les savoirs. La Novela est venue fédérer et booster ce mouvement jusque-là souterrain.

La Novela offre au public toulousain et métropolitain près de 400 événements sur une quinzaine de jours en octobre. L'originalité de la manifestation tient aussi – et surtout – au fait qu'elle fait appel à de multiples formes de médiation. L'intervention des chercheurs dans l'espace public, les colporteurs de savoirs est certainement la forme la plus innovante. Mais les balades et excursions avec des chercheurs, comme les débats, les lectures, les expositions, les films, les pièces de théâtres, les concerts reçoivent aussi un assentiment important des publics ; et notamment des jeunes, car La Novela porte une attention toute particulière aux jeunes scolarisés. En 2012, 4500 jeunes des classes primaires aux terminales ont participé à des rencontres. En 2013, La Novela a renforcé encore son dispositif pour accueillir près de 7000 jeunes scolarisés. Ateliers, théâtres, lectures, expositions, rencontres, visites de labos, films, etc., les formes de médiation avec ce public sont aussi diversifiées. À ce mouvement de fond traversant les

PARCOURS D'ÉDUCATION À LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE DANS LE CADRE DU PASSEPORT POUR L'ART

**61 classes participent à un parcours culturel
14 parcours thématiques différents sont
proposés par les acteurs culturels toulousains.**

Dans le domaine de la culture scientifique et technique, on peut notamment citer :

- ▶ le Muséum d'histoire naturelle qui accueille 18 classes pour 4 parcours différents
 - ▶ Science Animation qui accueille 12 classes pour 4 parcours différents, en partenariat avec des équipements municipaux et l'Espace Bazacle.
 - ▶ La Cité de l'Espace qui accueille 21 classes dans des parcours thématiques variés. Certains de ces parcours associent plusieurs acteurs culturels travaillant en réseau.
 - ▶ La Novela qui accueille 2 classes.
- D'autres parcours d'éducation à la culture scientifique et technique sont également proposés (Chemins buissonniers, Petits Débrouillards, Professeur Poupon).



© Patrice Nin

Passeport pour l'art à la librairie Terra Nova

universités et les associations de culture scientifique pour un partage des savoirs, pour que la connaissance serve à la construction du lien social, pour qu'elle éclaire les individus dans leur choix et leur intervention dans les débats de la cité, la volonté politique est venue ajouter la nécessité de faire des sciences et des technologies, des savoirs en général un élément à part entière de la culture.

Le Muséum d'histoire naturelle nouvellement reconstruit est bien sûr en première ligne, tout comme tient un rôle majeur la Cité de l'espace réorientée d'un parc de loisirs et d'attraction à une cité des savoirs sur l'espace, l'astronomie, les technologies spatiales mais aussi l'histoire, la philosophie en lien avec ces questions. D'ici 2015, deux autres équipements majeurs viendront s'ajouter : Aéroscopia qui se consacre à l'aéronautique et aux techniques aéronautiques (ouverture fin 2013) et Biodyssée qui trouvera sa place dans l'Oncopole aux côtés de l'Institut universitaire du cancer, des

laboratoires pharmaceutiques et universitaires et qui vise à faire partager aux malades, aux accompagnants notamment, que connaître le cancer c'est mieux le combattre.

Deux autres mouvements de fond dans l'organisation de la culture à Toulouse sont à signaler : le rattachement des centres socio-culturels à la DGA culture permet d'intégrer les projets de culture scientifique et les débats de science et société au plus près des habitants des quartiers de la ville. De même, des ponts sont recherchés entre le

riche patrimoine des musées toulousains et les questions posées d'ordre philosophique, moral, esthétique, historique par le développement des sciences et des techniques.

L'ouverture du Centre de partage des savoirs, outil mutualisé avec l'université et les associations, permettra une meilleure synergie entre tous les acteurs et, grâce à la grande halle d'exposition, de concevoir des expositions d'envergure internationale qui renforceront encore la notoriété de Toulouse.

“La volonté politique est venue ajouter la nécessité de faire des sciences et des technologies, des savoirs en général un élément à part entière de la culture.”

L'UNIVERSITÉ DE L'ESPRIT CRITIQUE

Avec tous ces outils et tous ces acteurs impliqués, tout cet écosystème, Toulouse prend une dimension particulière dans le paysage européen. Reste qu'à Toulouse même cette relance permanente de la curiosité des habitants, cette invitation à la compréhension pour la maîtrise du développement de la recherche et des technologies va renforcer une demande pour les savoirs et leur ouverture auxquelles la collectivité devra – avec les universités – faire face. Inversant les propositions d'offre que font les diverses initiatives d'université populaire, il reviendra alors de créer l'université de l'esprit critique pour répondre à la demande des citoyens.

Daniel Borderies

Directeur du Festival La Novela

PARCOURS PROPOSÉS :
« SOMMES-NOUS TOUS DE LA MÊME FAMILLE ? », CLASSES DU CE2 AU CM2

Ce parcours s'articule autour de l'exposition « Sommes-nous tous de la même famille ? » réalisée par l'association Science Animation. Cette exposition invite les classes à tourner les pages d'un carnet de recherches pour découvrir les notes et réflexions de nombreux scientifiques (préhistorien, paléontologue, généticien, anthropologue, mathématicien, historien, géographe et sociologue) à la question « Sommes-nous tous de la même famille ? » qui interroge l'espèce humaine.

Toutes les pages de « ce carnet grandeur nature » comportent de multiples photographies, dessins, cartes, graphiques permettant d'illustrer et d'argumenter les réponses des scientifiques. En complément de la visite de l'exposition, ce parcours propose de rencontrer un des 10 chercheurs ayant participé au projet. Le réseau des bibliothèques municipal accueillera également la classe pour une séance « recherche thématique » qui permettra de sélectionner des ouvrages afin de prolonger le parcours en classe.

PARCOURS EN 3 ÉTAPES.

► **Étape 1 « Visite de l'exposition »**

Visite de l'exposition « Sommes-nous tous de la même famille ? », à la Mission Égalité de la Ville de Toulouse, animée par un médiateur.

► **Étape 2 « Rencontre avec un scientifique »**

La classe rencontre l'un des dix scientifiques qui a participé à l'étude. Le chercheur présentera ses travaux. Ce sera également l'occasion d'un échange de questions-réponses avec les élèves pour prolonger la réflexion autour des thématiques abordées par l'exposition.

► **Étape 3 « Recherche en Bibliothèque »**

La classe se rend dans une bibliothèque municipale de la Ville et, accompagnée d'une bibliothécaire, sélectionne les ouvrages thématiques qui permettront de prolonger, en classe, l'étude du sujet et des thématiques présentés lors de l'exposition.

PARCOURS PROPOSÉS :
« BIODIVERSITÉ, ET SI LA PLANTE IDÉALE EXISTAIT », CLASSES DU CE2 AU CM2.

Une exposition interactive et participative pour montrer la nécessité de préserver la biodiversité ! La notion de biodiversité est très mal connue du public et l'importance du maintien de cette biodiversité encore plus !

Dans ce contexte et face à une demande forte des milieux éducatifs, Science Animation se propose de concevoir et de réaliser un outil original et innovant, permettant de susciter le questionnement préalable. Ceci s'avère nécessaire et indispensable pour établir un dialogue entre des scientifiques et le grand public, en particulier les jeunes (scolaires et étudiants) autour de la biodiversité. Plus qu'une exposition, ce projet constitue un support complet de médiation sur le thème de la biodiversité : un outil original et didactique.

En complément de la visite de l'exposition, ce parcours propose de visiter les jardins du Muséum d'Histoire Naturelle. Le réseau des bibliothèques municipal accueillera également la classe pour une séance « recherche thématique » qui permettra de sélectionner des ouvrages afin de prolonger le parcours en classe.

PARCOURS EN 3 ÉTAPES.

► **Étape 1 « Recherche en Bibliothèque »**

La classe se rend dans une bibliothèque municipale de la Ville et, accompagnée d'une bibliothécaire, sélectionne les ouvrages thématiques qui permettront de préparer la suite du parcours.

► **Étape 2 « Visite de l'exposition »**

Visite de l'exposition à l'espace Bazacle en compagnie d'un médiateur.

► **Étape 3 « Visite des Jardins du Muséum d'histoire naturelle »**

La classe se rend aux jardins de Muséum d'histoire naturelle à la Maourine, pour une visite Animée par un médiateur du Muséum, à la rencontre de la flore et de sa diversité.

À Toulouse, les savoirs font connaissance

NOTES

1- Claude Sicre, alias docteur Cachou, est le chanteur du groupe occitan Fabulous Trobadors (NDLR).

LE DISPOSITIF *MUSIQUE À L'ÉCOLE*, REFLET D'UNE VOLONTÉ POLITIQUE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Marie Leininger, Charlotte Morisseau

Dans un rapport paru sous les ministères Lang-Tasca¹, ont été posés des « fondamentaux » sur la question de l'éducation artistique. Ce fut la première tentative de travailler sérieusement sur ce sujet par le ministère de la Culture et les collectivités. Didier Lockwood, ancien vice-président du Haut conseil de l'Éducation artistique et culturelle préconise de développer la musique à l'école. « Le développement de la pratique musicale permet la construction de l'individu » écrit-il, « l'écoute de l'Autre et l'apprentissage de la rigueur. C'est pourquoi il est primordial de faire en sorte que cet outil d'intégration sociale soit aujourd'hui mis à la portée du plus grand nombre pour lutter contre les inégalités ».

Pourtant, on constate que trop peu d'enfants ont accès aujourd'hui à une pratique musicale vocale ou instrumentale, malgré les efforts importants et soutenus de l'État, des collectivités et de divers acteurs en ce sens. Des barrières sociales, culturelles, géographiques, financières expliquent pour une large part cette situation. Considérant que seule l'école touche systématiquement tous les jeunes, le comité de consultation sur l'éducation artistique et culturelle, créé fin novembre 2012 par la Ministre de la Culture, préconise de faire du parcours d'éducation artistique et culturelle un objectif de formation majeur à l'école.

Comprenant les enseignements dispensés dans le cadre scolaire et complétés par des actions éducatives élaborées dans une démarche de projet en partenariat, à l'école ou hors de l'école, le parcours d'éducation artistique et culturelle conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres avec les œuvres, les lieux et les professionnels des arts et de la culture. Il se construit dans la complémentarité des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.

▮ L'EXEMPLE TOULOUSAIN

La nouvelle majorité municipale a affirmé sa volonté de hisser Toulouse au rang d'une « métropole créative européenne » et s'est donné les moyens de ses ambitions en organisant un processus démocratique d'envergure (les Assises de la Culture). L'issue de ce processus se traduit, pour la première fois dans la ville, par un texte fondateur : *Le projet culturel pour Toulouse*.

Assumant pleinement sa mission de Ville éducatrice, la municipalité de Toulouse place l'éducation artistique et culturelle au rang de ses priorités. Ancré dans ces nouvelles orientations, le projet « Musique à l'École » répond à l'appel lancé dans le fameux Projet culturel pour Toulouse 2009-2014 : « la ville de Toulouse incite les structures culturelles à s'engager dans des actions durables d'éducation artistique et culturelle ». Ce projet s'inscrit également



Dispositif « Orchestre à l'école »

© Conservatoire à rayonnement régional

dans les missions définies par la Charte de l'enseignement artistique spécialisé préconisant des partenariats entre les Conservatoires et l'Éducation nationale.

Le Conservatoire de Toulouse a élaboré un plan d'action en faveur des écoles toulousaines, participant ainsi à la démocratisation de la culture et garantissant l'accès à la Musique pour tous. Ce projet se décline en deux volets. Tout d'abord, un projet de sensibilisation et d'éveil à la musique mis en place dans le cadre du *Parcours culturel* gratuit de la ville de Toulouse et à destination des élèves des écoles maternelles et élémentaires. Le second volet consiste en un projet d'*Orchestre à l'école* (Cordes/Vents/Percussions) qui vise à apporter dans les écoles une expérience collective de la pratique instrumentale.

SENSIBILISATION À LA MUSIQUE

Dans le cadre de son « projet culturel pour Toulouse », la Ville a mis en place le *Passeport pour l'Art* dont l'objectif est de favoriser l'accès des élèves des écoles maternelles et élémentaires aux arts et à la culture. Elle a instauré, tout d'abord à titre expérimental, un parcours culturel gratuit permettant aux enfants de se confronter à une ou plusieurs activités artistiques au cours de leur scolarité.

Le dispositif a concerné 3 000 élèves lors de sa première édition en 2009-2010, 7 000 élèves lors de l'édition 2010-2011, 12 500 élèves pour l'année 2011-2012, puis 15 500 en 2012/2013 et doit se généraliser à l'ensemble des 20 000 élèves de la grande section de maternelle au CM2 lors de l'année scolaire 2013-2014.

Dans le cadre de ce Parcours culturel, nombre de classes de primaires ont bénéficié de différents parcours en lien avec le Conservatoire :

- ▶ 41 classes concernées par le parcours du CRR « Éveil et sensibilisation » (104h/mois)
- ▶ 5 classes concernées par le parcours commun CRR/COMDT (Conservatoire Occitan de Musique et de Danse Traditionnelles) intitulé « Le Laboratoire musical !

“Ce genre de projet induit une forte implication et motivation de la part des enfants et peut permettre à certains, en difficulté, de prendre goût à l'école, en savourant leurs premiers succès scolaires.”

Rencontre de la musique classique et de la musique traditionnelle » (30h/an)

▶ 30 classes environ concernées par le parcours commun CRR/Orchestre du Capitole intitulé « Découvrir un orchestre et la musique classique » (115h/an)
Soit un total d'environ 2000 enfants.

Ces interventions, d'une durée de 12 séances de 45 minutes, ont pour mission d'éveiller les élèves à la musique, de poser les premiers éléments d'une éducation musicale en favorisant l'écoute, le développement du sens artistique et la créativité. Les élèves s'exercent à la pratique du chant choral, mettent en place des contes musicaux, effectuent un travail sur le rythme au travers de différents éléments (corps, petites percussions, etc.),

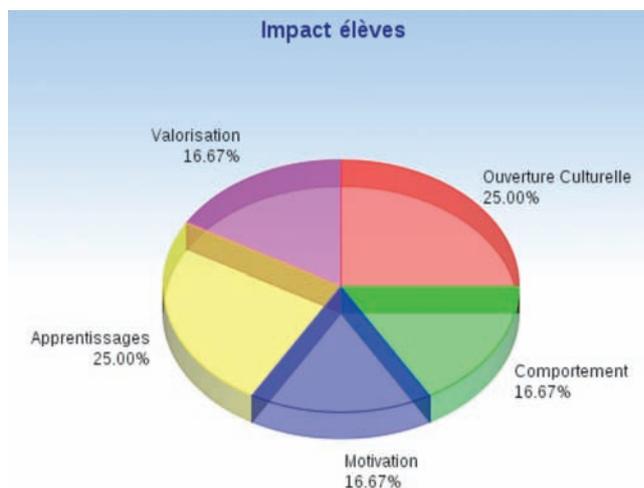
découvrent les différentes familles d'instruments et leur évolution, etc. Ces interventions sont également nécessaires avant de présenter des concerts pédagogiques.

Des partenariats sont nés avec un Centre de loisirs et d'accueil périscolaire afin de travailler sur la mémorisation et l'explication des chants, ainsi qu'avec un Centre de loisirs associé à l'école pour la réalisation des décors.

Les retours sur ces projets ont été particulièrement positifs : les spectacles ont été présentés à l'ensemble des classes de l'école et à Saint-Pierre des Cuisines, le savoir acquis a circulé au sein de l'école et au sein des familles, des chorales sont nées à l'issue du projet...



Dispositif « Orchestre à l'école »



Bilan établi auprès de 13 classes ayant bénéficié du dispositif Eveil et sensibilisation.

ORCHESTRE À L'ÉCOLE

Un *Orchestre à l'école* est un dispositif transformant une classe entière en orchestre pendant environ quatre ans. L'orchestre devient une matière à part entière à raison de 2h par semaine (1h par pupitre, 1h en orchestre complet). L'*Orchestre à l'école* est obligatoirement inscrit dans le projet d'école ou d'établissement, avec l'aval de l'Inspection académique.

À Toulouse, 3 écoles primaires sont concernées par ce dispositif depuis 2009 : l'école Sauzelong, l'école Ferry et l'école Bastide². Le dispositif a également été mis en place au Collège³.

Les professeurs intervenants du CRR se déplacent au sein de l'établissement scolaire, pendant le temps scolaire et sont tous titulaires du Diplôme d'État ou du Certificat d'Aptitude.

Les instruments sont achetés et entretenus par la Mairie de Toulouse et restent au sein de l'école, ils sont prêtés aux enfants durant les interventions musicales pour la durée du projet. Il convient de noter la gratuité

de la démarche pour les familles. Les élèves sont majoritairement non inscrits dans un établissement spécialisé d'enseignement de musique et débutent, dans cette classe, leur première expérience instrumentale.

DES IMPACTS CONSIDÉRABLES

À travers l'apprentissage de la musique, les élèves profitent de bienfaits inattendus. L'Institut Montaigne vient de publier une étude édifiante : quand, au sein même de leur établissement, les élèves jouent dans un orchestre, leur niveau scolaire, ambition et confiance en soi augmentent. En effet, en développant leur faculté d'écoute et de rigueur, on constate une amélioration de l'attention et de la concentration. Le chant permet d'exercer leur mémoire. Enfin, le fait de travailler en groupe, dans le respect de la parole de l'autre, contribue à la sérénité du climat au sein de l'école.

Grâce aux représentations publiques, le travail de l'élève est valorisé. En se préparant à se produire, l'élève apprend à tenir sa place et à endosser des responsabilités. Ce genre de projet induit une forte impli-

cation et motivation de la part des enfants et peut permettre à certains, en difficulté, de prendre goût à l'école, en savourant leurs premiers succès scolaires. Au-delà des bienfaits comportementaux, la musique à l'école permet une ouverture socioculturelle. Les élèves peu habitués à fréquenter les lieux culturels découvrent la musique classique et traditionnelle, et apprennent à écouter.

On ne saurait se désoler que les adultes se détournent de l'offre culturelle sans s'être assurés au préalable que l'ensemble des enfants et adolescents ait été préparé à s'en saisir. C'est pourquoi l'éducation artistique et culturelle reste un enjeu majeur de notre époque.

Marie Leininger

Chargée de communication au Conservatoire à rayonnement régional

Charlotte Morisseau

Coordinatrice du département Musique à l'école au Conservatoire à rayonnement régional

Le dispositif Musique à l'école, reflet d'une volonté politique d'éducation artistique et culturelle

NOTES

1- Tasca Catherine, Lang Jack, *Le plan de cinq ans pour les arts et la culture de la maternelle à l'enseignement supérieur : livre blanc*, document d'accompagnement réalisé par la Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, la direction de l'action scolaire, ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Culture et de la Communication, Paris, CNDP, 2002.

2- Reportage sur le CRR de Toulouse, volet « Musique à l'école », France 3 Midi-Pyrénées, décembre 2010.

3- Film documentaire « l'Harmonie » sur un an de fonctionnement de l'Orchestre au Collège diffusé sur France 3 Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon le 22 juin 2012 à 15h20.

DES ARTISTES À LA MATERNELLE

Entretien avec **Yves Fournel**, adjoint au Maire de Lyon, délégué à l'éducation, à la petite enfance et à la place de l'enfant dans la ville
Propos recueillis par **Vincent Guillon**

Enfance, Art et Langages coordonne un programme de résidences d'artistes en écoles maternelles pariant sur l'intérêt de l'art et de la création comme langage sensible et fondateur pour le petit enfant. Ce projet original est né en 2002 d'un partenariat entre la Ville de Lyon et les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture.

L'Observatoire – Pourriez-vous présenter le programme *Enfance, Art et Langages* de la ville de Lyon : sa genèse, son fonctionnement et son originalité ?

Yves Fournel – Convaincu de l'impact de l'éducation artistique et culturelle sur l'éveil et l'apprentissage du petit enfant, *Enfance, Art et Langages* a initié, en dix ans, une quarantaine de résidences d'artistes. Elles concernent environ 1200 enfants par an. Les écoles accueillant un artiste sont situées en grande majorité dans les quartiers prioritaires.

Le principe est simple. Un artiste, quelle que soit sa discipline (plasticien, danseur, photographe, musicien, circassien, etc.), s'installe au cœur de l'école maternelle, pour une implantation délibérément longue : 9 ou 12 heures hebdomadaires durant vingt semaines de l'année scolaire

“Le constat le plus partagé est que la résidence d'artiste provoque dans l'école un bouleversement. L'artiste bouscule et détourne les usages de l'école, les circulations, les espaces, les temps et les pratiques.”

et cela pendant trois années. S'engage alors, dans cette durée, un travail d'équipe entre les enseignants, le personnel de l'école, les parents et les équipements culturels de la Ville. Des espaces spécifiques permanents ainsi que des moyens techniques pour ces projets sont mis à disposition dans les écoles. La spécificité de ce programme réside dans le fait qu'il s'adresse à l'ensemble des classes des écoles maternelles volontaires et que tous les enseignants, l'artiste et les ATSEM (agents spécialisés des écoles maternelles) de l'école s'engagent *via* un appel à projets pour une durée de deux à trois ans.

Enfin, il est précurseur dans le dialogue avec la recherche en sciences humaines. Depuis presque dix ans, chaque année, les chercheurs produisent des analyses et un propos sur l'expérience artistique à l'école. Aussi, le lien entre expérience et analyse est-il primordial pour *Enfance, Art et Langages*. Un centre de ressources propose, au-delà de l'accompagnement des résidences, documentation, éditions, DVD, colloques, formations sur l'art et la petite enfance. Basé aux Subsistances, à Lyon, le centre ressources s'adresse particulièrement aux professionnels de la culture, de l'éducation et de la petite enfance, mais également à toute personne intéressée par ces questions¹.

L'Observatoire – Quel est l'intérêt de résidences d'artistes de longue durée au sein des écoles maternelles ? Qu'apportent-elles de différent par rapport à des interventions artistiques plus ponctuelles ou au travail de l'enseignant ?

Y. F. – Le constat le plus partagé est que la résidence d'artiste provoque dans l'école un bouleversement. L'artiste bouscule et détourne les usages de l'école, les circulations, les espaces, les temps et les pratiques. Ce bouleversement peut provoquer des incompréhensions, voire des conflits, et la longue durée des résidences permet de prendre le temps de se connaître et se comprendre, pour interroger les pratiques professionnelles, développer le sens de l'observation et de l'analyse, comprendre les détournements propres à l'artiste ou à la résidence et, finalement, parfois les souhaiter et les provoquer.

Plasticien, danseur ou musicien, l'artiste en résidence partage son univers avec les enfants, les enseignants, les ATSEM, les parents. Il introduit dans l'école sa démarche artistique : sa manière de travailler, de voir et d'interroger le monde. Cet artiste n'est pas un pédagogue, ni un éducateur ou un animateur. Il propose aux enfants des « expériences à vivre », d'entrer dans son univers artistique. Il a un atelier dans l'école et occupe aussi les couloirs et les recoins. Il intervient avec de petits groupes d'élèves provenant d'une seule classe ou de plusieurs. C'est à la fois très simple et assez inhabituel. Il n'y a pas une manière unique de procéder, chaque artiste colore sa résidence : croise les disciplines artistiques, diversifie les matériaux, les outils, invite d'autres artistes, propose des échappées hors classes, hors école, dans le quartier ou la ville. Les artistes accueillent les enfants dans l'atelier plus ou moins longtemps, en groupes plus ou



© Ecole maternelle Jean Macé

École maternelle Jean Macé, Lyon 8e (2013), résidence de Leslie Amine.

moins nombreux selon les âges, selon les activités, le moment de la journée. On a vu par exemple une artiste plasticienne embarquer l'école dans un « transport imaginaire » travaillant là les questions d'identité, de déplacements, d'ailleurs. Elle a beaucoup laissé les enseignants conduire des ateliers plastiques en classe, elle-même disparaissant dans l'école le temps d'un atelier avec très peu d'enfants à la recherche des « portes imaginaires », dialoguant ainsi avec chacun dans un récit collectif fondé sur l'observation de l'environnement et la parole singulière. Cette artiste interrogeait dans ses propres projets artistiques les cheminements labyrinthiques des paysages.

L'artiste en résidence doit trouver ses marques. L'équipe de l'école aussi. Cela peut prendre du temps et le centre ressources EAL, les équipements culturels partenaires ainsi que les Inspecteurs de l'Éducation nationale les accompagnent et les soutiennent. Ce large partenariat, basé sur la multiplicité des regards est l'une des richesses du dispositif. Chacun des partenaires peut proposer une réflexion, un retour sur expérience, une aide à l'évaluation, qui favorisent le dialogue, la prise de distance et la dynamique du projet.

L'Observatoire – Que nous apprennent les observations et les recherches menées parallèlement aux résidences sur les pratiques artistiques des jeunes enfants ? Quels sont les enjeux d'un éveil artistique dès cet âge ?

Y. F. – Les recherches concernent les enfants, mais les chercheurs s'intéressent aussi aux adultes qui entourent les enfants. Elles rendent visibles des pratiques professionnelles innovantes, l'importance du travail en équipe des enseignants mais aussi, par exemple, de nouvelles manières d'inviter les parents dans l'école, non pas seulement pour voir les travaux des enfants mais pour expérimenter avec leurs enfants des pratiques vécues dans l'atelier et découvrir des œuvres à l'extérieur. Elles montrent également le rôle important des ATSEM qui participent aux réunions, assistent l'artiste dans l'atelier, collaborent à la fabrication du projet dans tous les temps informels, informent les parents du projet, participent aux séminaires de formations. La résidence invite les ATSEM à assurer un rôle éducatif plus affirmé, ils ou elles se sentent reconnus comme personnes ressources ou bien comme forces de proposition.

En ce qui concerne les enfants, les recherches montrent que la résidence place l'enfant dans la nécessité de développer le langage. Dialogue avec l'artiste, langage d'évocation pour se faire comprendre par l'enseignant qui a besoin de savoir ce qui s'est passé dans l'atelier auquel lui-même n'a pas toujours assisté. Mais aussi pour raconter et expliquer aux autres enfants.

Les observations de l'équipe de recherche sur les pratiques artistiques des enfants en termes de compétence soulignent des points significatifs. « La centralité de l'art dans ces dispositifs semble accentuer l'idée d'une difficulté d'évaluer les compétences des élèves. L'argument est que l'art est porté par le sensible, que son appropriation par des corps, des esprits et des sens, produit quelque chose d'intérieur qui, non seulement ne peut s'évaluer aisément, mais ne peut s'évaluer immédiatement. Toutefois, on fera observer que les acteurs des écoles ne cessent d'apprécier, au quotidien, tel ou tel comportement, corporel ou langagier, telle ou telle attitude significative d'un rapport au monde, qui se construit notamment dans le cadre des projets EAL. Concernant ces appréciations, la recherche a mis au jour :

- ▶ De multiples transferts possibles depuis l'activité artistique vers les domaines d'activité définis par les programmes de 2008 : « S'approprier le langage ; Découvrir l'écrit ; Devenir élève ; Agir et s'exprimer avec son corps ; Découvrir le monde ; Percevoir, imaginer, sentir, créer. ».
- ▶ Des compétences artistiques en soi, qui peuvent être techniques (savoir faire) ou créatives (avoir imaginé et fait naître un univers singulier). Les premières peuvent alimenter le travail sur la motricité fine des enfants mais, en école préélémentaire, on est tout aussi attentif, voire plus, à l'imagination qu'ils développent.
- ▶ Des « dé clics » avec les enfants en difficulté d'apprentissage, qu'ils soient « mutiques » ou « difficiles ».²

L'Observatoire – Quel bilan faites-vous à l'issue des dix premières années d'Enfance, Art et Langages ? Ont-elles permis de faire évoluer les pratiques au niveau local, mais aussi national ?

La question de l'éducation artistique et culturelle à la maternelle trouve-t-elle un écho suffisant auprès de vos partenaires publics ? Quel regard portez-vous sur ce partenariat ?

Y. F. – Le dispositif reste innovant même après dix ans de mise en place. La recherche nous a permis de mieux observer et comprendre ce qui se joue dans une résidence d'artiste inscrite dans la durée. Ce regard porté sur l'action nous permet d'ajuster d'année en année les manières de travailler et aussi le propos et l'attente que nous avons envers les écoles et les artistes qui souhaitent participer. Les chercheurs facilitent la compréhension des interactions.

Enfance, Art et Langages est aujourd'hui inscrit dans un partenariat bien porté par la DSDEN (directions des services départementaux de l'Éducation nationale) du Rhône qui a missionné une Inspectrice de l'Éducation nationale pour en assurer le suivi pédagogique.

En tant que LÉA (Lieu d'éducation associé à l'Institut Français de l'Éducation - IFE), *Enfance, Art et Langages* bénéficie de la mobilisation et des ressources des équipes de recherches de l'IFÉ et de l'École normale supérieure de Lyon. Les partenaires DSDEN, IUFM université Lyon 1 et Ville de Lyon conduisent ensemble de manière fort intéressante, depuis deux ans, un programme européen *Comenius Regio* qui s'intéresse à l'évaluation des dispositifs d'art à l'école.

Le colloque qu'EAL co-organise les 24 et 25 septembre prochains « les résidences d'artistes en milieux scolaire et éducatif » avec l'IFE et les universités de Lyon, parte-



École maternelle Les Petits Canuts, Lyon 4e (2011), résidence de Natacha Mégard.

© École maternelle Les Petits Canuts

naires de recherche, va rendre visible et accessible ce partenariat et la matière issue des recherches. Ce colloque mobilisera des équipes belge, suisse et québécoise pour confronter nos perceptions locales aux expériences étrangères.

Le centre ressources EAL fournit, au niveau national, un nombre important de ressources, toutes accessibles par son site Internet pour faire résonner l'expérience des résidences et les résultats de la recherche auprès d'autres enseignants, d'autres artistes et des collectivités qui s'intéressent à l'art et à la petite enfance.

*Entretien avec Yves Fournel
Adjoint au maire de Lyon, délégué à l'éducation, à la petite enfance et à la place de l'enfant dans la ville. Président délégué du Réseau Français des Villes Éducatrices.*

*Propos recueillis par Vincent Guillon
Politologue, chercheur associé UMR PACTE.*

Des artistes à la maternelle

NOTES

1- Un site Internet donne accès à tous les documents (textes, images, films, rapports de recherche, comptes rendus de séminaires, etc.) produits dans le cadre du dispositif depuis dix ans : www.eal.lyon.fr

2- Extrait du rapport « Bilan de trois ans de recherche 2005-2008 » sous la direction de J.-P. Filiod.

MUSÉE DE GRENOBLE. DE LA CRÈCHE À LA TERMINALE

Le musée de Grenoble développe, depuis de nombreuses années, des actions en direction des enfants pour favoriser la découverte et la connaissance des collections et des expositions mais aussi pour les initier aux arts plastiques et à l'histoire de l'art.

Dans le cadre des accueils **petite enfance**, les enfants des crèches (à partir de 2 ans) et des petites et moyennes sections de maternelle sont accueillis dans les collections permanentes du musée pour des visites courtes (45 mn environ) ponctuées d'histoires, de jeux ou d'expériences tactiles. Ces parcours élaborés selon trois thèmes sont ludiques et adaptés à leur niveau. *Des formes et des couleurs, Les 5 sens en éveil, La sculpture dans tous ses états* offrent aux enfants la possibilité de réaliser un puzzle selon une œuvre de Kandinsky, de sentir le parfum d'un sirop de fraise ou encore de toucher un morceau de marbre ou de bois.... parmi tant d'autres expériences.

Les jeunes enfants scolarisés dans les classes de maternelle grande section et le CP sont accueillis au musée pour des parcours permettant de les familiariser à un nouvel espace. Découvrir des

peintures et des sculptures de la collection ou des expositions temporaires, nommer les couleurs, les formes et les matières, se situer dans l'espace et dans le temps, jouer sur les émotions, raconter des histoires, prendre les attitudes de personnages dans certains tableaux, faire appel à l'imaginaire, rencontrer les animaux présents dans les œuvres... tels sont les enrichissements promis par ces découvertes.

Pour les **classes primaires** (CE2 – CM1 – CM2) un ensemble de parcours variés offre une initiation à l'histoire de l'art à travers les spécificités de la collection. Certains sont en lien direct avec la catégorie des « Arts du visuel », l'un des six grands domaines artistiques inscrits dans les nouveaux programmes d'histoire des arts à l'école primaire. D'autres, plus ludiques, sont accompagnés de documents ou d'outils pédagogiques. Partir à la découverte de l'Égypte ancienne, de la peinture au Moyen-Âge ou à la Renaissance, s'émerveiller de la couleur chez Matisse ou encore s'initier à l'art contemporain et parcourir l'histoire de la représentation du portrait, du paysage ou de la nature morte, telles sont quelques-unes de ces nombreuses propositions auxquelles s'ajoute la découverte des expositions temporaires.

Les parcours réservés aux classes de **collège et lycée** permettent d'associer des œuvres de la collection (de l'Antiquité au XXI^e siècle) ou des expositions avec les thématiques des programmes d'enseignement de l'histoire des arts. Certaines

réflexions sont également menées telles la place de l'artiste et la notion d'œuvre d'art dans la société du Moyen Âge à aujourd'hui, l'influence de l'art africain dans l'art du XX^e siècle ou encore la comparaison entre sujets mythologiques, religieux et littéraires.

Accessibilité : des **programmes spécifiques** sont également disponibles pour les groupes d'enfants et de jeunes en situation de handicap ou présentant des difficultés d'apprentissage. Parcours et ateliers sont alors combinés afin que chacun découvre, selon son rythme, les trésors de la collection ou les surprises d'une exposition. Découvrir la sculpture, repérer les objets dans la peinture, mimer des personnages peints ou sculptés, leurs expressions et leurs gestes, constituent quelques exemples de parcours proposés à ces publics spécifiques.

Parallèlement à ces parcours, le musée propose des ateliers qui accordent une grande place à l'œuvre tout en offrant aux enfants un large choix de pratiques artistiques : fabriquer des couleurs, dessiner, modeler, découper, peindre, réaliser un tableau vivant, jouer avec la lumière, avec le mouvement... À l'occasion d'expositions-événements comme celles de Chagall, Die Brücke et Giacometti, l'atelier est transféré au cœur des expositions, constituant un attrait supplémentaire pour les enfants mais également pour les adultes à l'issue de leur visite.



Musée de Grenoble, exposition Alberto Giacometti, atelier des enfants (2013)

© musée de Grenoble

POUR UNE ÉDUCATION VIVANTE AUX ARTS DE LA SCÈNE

Geneviève Lefaire et Maude Léonard-Vincent

Théâtre, danse, musique, cirque, marionnette, arts de la rue, musique, théâtre-danse, théâtre musical, théâtre-cirque, arts numériques, etc., le spectacle vivant jeune public convoque une diversité de disciplines mais aussi plusieurs niveaux de perception du côté des publics. Ce qui fait l'unité de la création jeune public réside, entre autres, dans sa capacité à faire percevoir à de larges publics (petite enfance, enfance, adolescence, adultes, etc.), à l'occasion de moments partagés, des langages sensibles. Sa prédisposition à l'ouverture, ancrée historiquement, sociologiquement, est une force artistique indissociablement liée à l'éducation artistique et culturelle.

Les enfants (et tous les enfants) ont droit à la culture. C'est l'un des principes énoncés dans la Convention internationale (supra-constitutionnelle) des Droits de l'Enfant ; un principe, pas encore un automatisme. La base et le principal objectif de l'éducation artistique et culturelle dans le spectacle vivant restent aujourd'hui l'accès, pour chaque jeune, à la représentation vivante, à une place pour rencontrer la création. Il ne s'agit toutefois pas simplement de pouvoir assister des enfants et des jeunes face à un spectacle pour répondre à la nécessité de leur ouvrir les voies du secteur culturel du spectacle vivant.

DE L'EXCELLENCE DE LA CRÉATION

« Les projets artistiques et culturels ne peuvent pas être proposés par hasard, par obligation ou par défaut à ces publics. D'une manière générale, les gestes et projets artistiques envers les publics jeunes vont de pair avec la nécessité de leur dédier un art porté par des artistes, des acteurs culturels et des pouvoirs publics animés d'une même volonté : ne pas réduire la capacité de production de ces gestes, ni leur portée au prétexte de les adapter à la petite taille des spectateurs »¹. Penser la médiation et l'éducation artistique et culturelle, c'est tout d'abord penser l'accueil de ces jeunes publics

dans les théâtres et lieux de représentation avec autant d'exigence que celle déployée pour les adultes. Accueillir des spectateurs mineurs, leur permettre la rencontre de l'art, de l'acte de création, implique une responsabilité majeure pour les artistes, les personnels des structures et l'ensemble des acteurs culturels et éducatifs. Tous, formés à cela, devraient déployer un discours ni avilissant, ni édulcoré mais au contraire affirmé, limpide et sans concession artistique. Il s'agit de connaître l'enfant, de considérer qui il est – un être à part entière et pas seulement un être en devenir –, sa place dans la société, pour lui apporter des propositions artistiques qui lui « donnent à penser ».

“Penser la médiation et l'éducation artistique et culturelle, c'est tout d'abord penser l'accueil de ces jeunes publics dans les théâtres et lieux de représentation avec autant d'exigence que celle déployée pour les adultes.”

Un des enjeux fondamentaux est d'initier tous les jeunes publics à la fréquentation des théâtres et lieux de représentation pour leur donner l'envie et la curiosité de multiplier des rencontres personnelles avec l'art et la création. Cela va de pair avec la nécessité de permettre aux jeunes publics la découverte de la dimension artistique de notre humanité, la connaissance des formes de spectacle, des écritures et des courants esthétiques. Le travail de sensibilisation, de médiation et d'éducation artistique réside là et permet d'éviter que le théâtre ne devienne un espace de consommation mais, au contraire, qu'il puisse demeurer un espace d'approche sensible. Il s'agit de proposer aux spectateurs jeunes publics des références afin qu'ils puissent mettre des mots sur leurs émotions, qu'ils puissent se construire une culture théâtrale et forger leur esprit critique.

VERS DES PARCOURS EXIGEANTS ET OUVERTS

Les échanges et débats nombreux dans la profession et, en particulier, les chantiers de réflexion menés avec près de 500 professionnels du secteur par *Scène(s) d'enfance et d'ailleurs* dans le cadre de l'écriture du *Manifeste de propositions pour une politique culturelle et artistique du spectacle vivant en*



© Vincent Beaume

Ateliers d'écriture menés par Claire Ruffin, Francis Coulaud et Vincent Beaume dans une classe de CE2-CM1 de l'école Les Genêts [Grenoble, Villeneuve] autour du spectacle *L'insomnante*.

direction de la jeunesse², font ressortir que l'éducation artistique et culturelle trouve sa juste dimension lorsqu'elle s'appuie sur la mise en contact des jeunes publics non seulement avec les œuvres mais aussi évidemment avec les artistes et lorsqu'elle s'inscrit dans la durée. La notion de temps, voire même d'espace-temps est essentielle. L'idée de parcours culturel dans la vie de chaque jeune – parcours dans le temps et à travers les territoires, parcours ouvrant sur les écritures, la diversité des formes du répertoire et de la création, sur les lieux et pratiques – est au cœur des débats, témoignant d'un manque réel à ce jour et s'opposant aux projets brefs, ponctuels, géo-centralisés, souvent trompeurs.

La médiation culturelle et artistique dans le champ du spectacle vivant jeune public participe à la construction, au développement de chaque individu en l'accompagnant

pour qu'il devienne un « actif culturel » libre de ses choix. Alors, aujourd'hui, guidons les jeunes publics jusqu'à l'autonomie qui leur permet d'intégrer cette pratique culturelle et sociale et de la partager. Considérons le jeune spectateur en lui proposant idéalement, dès le plus jeune âge et jusqu'à son indépendance de spectateur, un parcours lui permettant : d'accéder à des représentations de disciplines variées et dans des espaces diversifiés, de connaître le répertoire jeune public et les écritures contemporaines, de rencontrer des artistes et professionnels, de vivre à leurs côtés par le biais de résidences d'artistes dans les milieux scolaires ou dans les espaces du quotidien, de découvrir les processus de création, d'échanger sur le fond et les formes, de découvrir l'envers des décors et les métiers, de grandir en aiguisant son regard critique, d'appréhender par l'esprit et le corps les disciplines artistiques, de s'initier à la pratique.

Il est toujours nécessaire d'insister sur le fait que l'éducation du regard, de l'esprit et du corps sont complémentaires, qu'un projet de sensibilisation culturelle aux arts de la scène n'a pas de sens s'il intègre la pratique sans la fréquentation des œuvres et artistes, sans la conscience du processus de création et que la pratique, comme la fréquentation, participent à la construction de l'individu. L'art est un élément fondamental du changement de l'école. Les projets artistiques et culturels contribuent assurément aux apprentissages des enfants et adolescents, ils inculquent la possibilité de s'approprier l'art, d'agir, de penser, de rencontrer, d'aimer, de détester... Découvertes et pratiques transmettent également à ces jeunes publics une représentation extérieure du secteur du spectacle vivant, de son fonctionnement et des professionnels qui le composent tout en ouvrant les voies d'accès à une pratique amateur propre, plus ou moins poussée, pourquoi pas jusqu'à la professionnalisation ?

AVEC DES PASSEURS ET PARTENAIRES

Développons ainsi des parcours durables et cohérents, dans le temps scolaire comme en dehors de celui-ci – n'ignorons pas, pour ces projets, le temps périscolaire et les vacances trop souvent « vides » de ce point de vue. La force favorable à la résonance des projets de médiation culturelle liée au spectacle vivant jeune public est qu'ils se construisent sous une forme partenariale. Afin d'ouvrir les perspectives et le rapport aux œuvres, rendons systématique le partenariat tripartite entre : la structure éducative ou sociale qui représente le public ; l'artiste (ou les artistes) qui représente la création et ses processus, les disciplines et techniques ; et la structure culturelle qui représente l'ouverture sur les arts et les professionnels, sur les écritures dramatiques et scéniques. N'hésitons pas non plus à solliciter les associations de terrain et n'oublions pas d'intégrer les familles et adultes accompagnateurs, tous ces passeurs de l'éducation artistique et de la pratique culturelle du spectacle vivant.



Ateliers d'écriture menés par Claire Ruffin, Francis Coulaud et Vincent Beaume dans une classe de CE2-CM1 de l'école Les Genêts [Grenoble, Villeneuve] autour du spectacle *L'insomnante*.

DANS UN DÉSIR DE COOPÉRATION

Le secteur montre ses capacités à travailler dans le sens de la coopération. Servons-nous de cette spécificité. Structures de création et de diffusion, compagnies et artistes, collectivités, institutions éducatives, associations, structures de l'éducation populaire sont demandeurs d'échanges constructifs et de travail collaboratif. Les démarches variées le prouvent aujourd'hui, encourageons-les à travers les territoires. Chacun de ces acteur-trice-s mais aussi leurs représentant-e-s, au plus haut niveau (ministres en charge de l'éducation et de la culture, etc.) a un rôle à assurer pour impulser politiquement, penser et réaliser la médiation, s'en faire le relais.

En particulier à l'heure de la refonte des rythmes scolaires, les politiques d'éducation artistique et culturelle reposent prioritairement sur l'Éducation nationale. D'autant plus que si l'École n'est pas le

Pour que ces partenaires trouvent les moyens de l'engagement, certaines clés restent toutefois à activer : les besoins de médiateurs professionnels dans les structures et sur le terrain sont encore sous-estimés ; les heures travaillées par les artistes, technicien-ne-s, auteur-e-s dans le cadre de projets éducatifs et culturels doivent être considérées dans le décompte des heures des intermittent-e-s et dans le calcul des revenus ; les séances sur des temps tout public de spectacles identifiés jeune public doivent figurer à part égale avec les séances scolaires, etc. Aujourd'hui, il est manifeste que la formation permettant d'appréhender justement le secteur jeune public et de faire rayonner toute la dimension de l'éducation artistique et culturelle manque. Formations professionnelles initiales et continues pour les médiateurs et animateurs, formations des artistes dans les écoles supérieures et conservatoires, formation des enseignants, des élus : ces espaces et temps d'échanges, d'initiation, d'approfondissement autour de la création jeune public sont particulièrement attendus par la profession. Idéalement, les formations devraient être

également relayées par des centres de ressources donnant accès à des outils et méthodes, garantissant la (re)connaissance du répertoire et des écritures contemporaines jeune public trop souvent ignorées... Recherches et publications devraient également accompagner partenariats et projets.

L'ENSEMBLE DE CES RÉFLEXIONS SE RETROUVE À TRAVERS LE **MANIFESTE POUR UNE POLITIQUE ARTISTIQUE ET CULTURELLE DU SPECTACLE VIVANT EN DIRECTION DE LA JEUNESSE / 40 PROPOSITIONS POUR LE JEUNE PUBLIC.**

EXTRAITS

Préambule

[...] *Alors que ces publics sont des acteurs à part entière de la vie artistique et culturelle, l'attention portée à la place des jeunes spectateurs-trices et le respect du statut de l'enfant ou de l'adolescent-e dans notre société sont encore insuffisants. Enfants et jeunes sont trop souvent considérés comme de simples consommateurs livrés aux industries culturelles, au risque d'une standardisation, d'un formatage des imaginaires et d'une privation de tout accès au symbolique et aux émotions artistiques.* [...]

PROPOSITION 18

Prenons l'enfant ou l'adolescent-e spectateur-trice réellement en compte, en tant que spectateur-trice d'aujourd'hui, porteur-se d'émotions et de jugements propres, dont la particularité contribue à la richesse du public contemporain.

PROPOSITION 20

Donnons aux enfants et aux adolescent-e-s leur vraie place de spectateurs-trices en les considérant socialement avec leurs établissements scolaires mais aussi avec leurs accompagnant-e-s périscolaires ou sociaux, et leurs familles et adultes de référence dans le cadre de représentations tout public.

Pour une éducation vivante aux arts de la scène

NOTES

- 1- Christian Duchange, metteur en scène de la compagnie l'Artifice.
- 2- Réalisé avec l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT), l'Association du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse (ATEJ), le Festival Mondial des Théâtres de marionnettes de Charleville-Mézières, LAB007 - réseau international d'invention,

d'expérimentation et de réflexion dans le théâtre contemporain pour la jeunesse -, la Ligue de l'Enseignement, la Maison du Geste et de l'Image, l'Office Central de Coopération à l'École (OCCE), théâtre-enfants.com, le Théâtre de la Marionnette à Paris.

seul lieu de l'éducation artistique, c'est elle qui accueille tous les enfants et qui est le lieu de la plus grande démocratisation. Toutefois, l'éducation artistique requérant la présence des artistes et des œuvres sur les territoires, s'adressant également aux publics les plus jeunes, sollicite des forces au-delà du seul ministère de l'Éducation. Hautes instances de la Culture, de la Santé, de l'Intérieur, Régions, collectivités, etc. sont appelées à se mobiliser pour accompagner l'engagement historiquement démocratique du secteur qui rassemble des populations hétéroclites, réunit des publics jeunes, moins jeunes, porteurs de handicaps, représentatifs de l'ensemble de la société.

POUR DES ENFANTS ET ADOLESCENTS AUTONOMES

Sur le terrain, l'attachement aux valeurs de l'éducation populaire et de l'émancipation de l'individu par la culture est souvent un socle indissociable du projet artistique mais aussi des programmations des structures culturelles et des compagnies artistiques investies pour le spectacle vivant jeune public. Encourageons-les dans ce sens.

Cela d'autant plus lorsque l'ancrage territorial, la dimension souvent communale ou intercommunale de ces structures se consacrant au spectacle jeune public les met en prise directe avec des problématiques de développement social et culturel. Appelons à soutenir par des moyens financiers toute initiative, tout dispositif qui permette à des actions de médiation, de sensibilisation et de formation au spectacle vivant jeune public, de rayonner dans le temps et/ou à travers les territoires et/ou les disciplines. Pour ceux qui sont encore « éloignés de l'art », à savoir un grand nombre d'enfants et d'adolescent-e-s à travers les territoires, la mise en rapport avec des lieux d'apprentissage, des langages et des manifestations artistiques est souvent une question de volonté politique, de choix et de moyens. Aujourd'hui, répondons ensemble à tous les échelons professionnels et politiques – structures, institutions éducatives, artistes, associations, familles, etc.– à la question : quelle place faisons-nous à l'enfant spectateur-acteur de sa vie culturelle ?

Geneviève Lefaure

Présidente de Scène(s) d'enfance et d'ailleurs

Maude Léonard-Vincent

Chargée de mission Scène(s) d'enfance et d'ailleurs.

LE REGARD DE LA FEMME AMNÉSIQUE

ESSAI D'ABÉCÉDAIRE POUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE AU PRISME DE L'ANRAT

Claire Rannou

« La culture n'est ni l'érudition, ni le divertissement, c'est l'énergie pour aller vers le sens. » Olivier Py

L'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT) naît en 1983 du désir de Robert Abirached, directeur du théâtre au ministère de la Culture, et de Jean-Claude Luc, inspecteur de l'Éducation nationale, de créer un espace libre de réflexion commun aux deux univers de la culture et de l'éducation, autour de la question de l'inscription de la transmission du théâtre dans l'école. Forte de son héritage militant et intellectuel, l'association, aujourd'hui présidée par Emmanuel Demarcy-Mota, a ouvert, depuis 2009, son champ d'action aux autres arts de la scène : danse, marionnette, arts du cirque.

Depuis cette date, ses formations se sont également élargies aux animateurs, aux travailleurs sociaux, aux personnels des collectivités territoriales, aux praticiens amateurs. Ses adhérents, militants de l'éducation artistique et culturelle, sont des artistes, des enseignants, des directeurs de théâtre, des personnels des collectivités territoriales. Tous sont engagés dans des actions concrètes avec les enfants et les adolescents, et trouvent dans l'association un lieu de rencontre et de parole libre de tout enjeu social.

A COMME ARTISTES

L'ANRAT demande que soit porté à 120 le nombre d'heures d'intervention auprès des jeunes ouvrant droit au régime de l'intermittence. La crainte du Ministère repose sur l'éventuelle augmentation du nombre d'artistes que cela risquerait d'engendrer. La redéfinition de l'identité professionnelle des artistes et subséquemment de l'intermittence est une urgence à placer à l'ordre du jour de la prochaine loi d'orientation sur la création.

A COMME AVIGNON

Tous les ans, l'ANRAT organise un séminaire d'école du spectateur animé par Yannic Mancel durant le Festival d'Avignon. Ouvert sur inscription à tous les professionnels qui accompagnent des jeunes au théâtre, cette semaine très intense de travail offre l'occasion de s'initier aux principes de la description chorale des œuvres en prenant appui sur les propositions du Festival. Cette année, notre réflexion partagée portera sur les œuvres de quatre artistes présents au festival : Dieudonné Niangouna, Myriam Marzouki, Jérôme Bel, Antoine Defoort et Halory Goerger.

Notre enjeu, modeste et ambitieux, consiste à susciter autour de l'œuvre un moment d'intelligence et de parole collective, refusant tout autant le jargon que le surplomb de l'animateur et déployant toutes les lignes interprétatives ou sensibles pour bâtir une remémoration collective de la représentation. La rencontre avec l'artiste et son équipe suit toujours ce moment commun unique et s'avère dès lors passionnante.

B COMME BÉNÉVOLES

Beaucoup de femmes et d'hommes de bonne volonté prêtent leur concours aux actions et à la réflexion de l'ANRAT. Cette association est la leur. Jamais notre équipe permanente de trois personnes ne pourrait développer tous ces projets sans eux. « La démocratie, ce n'est pas le choix entre des offres, c'est le pouvoir d'agir », comme le dit Jacques Rancière¹.

C COMME CIRCULAIRE INTERMINISTÉRIELLE SUR LES PARCOURS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE² : UNE AVANCÉE MODESTE.

« Au cours de sa scolarité, chaque jeune suit des enseignements qui constituent l'un des fondements d'une éducation artistique et culturelle ; ce fondement est souvent complété par des actions éducatives et s'enrichit d'expériences personnelles ou collectives, à l'école et en dehors de l'école. » [...] « Le parcours se fonde sur les enseignements, tout particulièrement les enseignements artistiques

et l'enseignement pluridisciplinaire et transversal d'histoire des arts, propice à la construction de projets partenariaux. »

On peut se réjouir que le texte de la circulaire reconnaisse la notion de parcours, offre la possibilité de regrouper les heures, et préconise une « pédagogie de projet ». Les syndicats, SNES en tête, sont intervenus pour veiller à présenter cette dernière possibilité comme strictement facultative, hélas.

On l'aura compris, les « enseignements » ne risquent pas de voir leur implacable recommencement bousculé ni remis en cause par ce texte. S'agit-il de leur insuffler du sens ? S'agit-il de valider les parcours d'éducation artistique aux moments clés de la scolarité : brevet, baccalauréat, afin que les élèves puissent valoriser leur faculté d'engagement dans un projet collectif ? S'agit-il de reconnaître l'engagement et la qualité du travail fourni par des enseignants lucides et volontaires aux côtés de leurs collègues d'arts plastiques et de musique ? Il semble plutôt que le législateur avance que l'éducation artistique doit être menée grâce à une formule déjà en place : enseignements + actions éducatives complémentaires = « parcours ». Le parcours, qui n'est cependant jamais défini, apparaît ici comme la résultante du tout.

Mais sans volume horaire dédié, sans mission assignée, sans validation prévue pour l'enfant, la circulaire laisse craindre que cette inégalité perdure au point que près de 7 jeunes sur 10 sortent du système scolaire sans avoir vécu une expérience d'éducation artistique.

C COMME CRÉATION : CRÉATION JEUNE PUBLIC

La création Jeune public est un champ artistique paradoxal, puisque la richesse et la diversité des écritures contemporaines pour le jeune public, « depuis l'enfance » selon Fabrice Melquiot, s'accompagne au revers de la pauvreté du nombre de spectacles jeune public programmé sur les scènes françaises. Or, chaque fois

“Sans volume horaire dédié, sans mission assignée, sans validation prévue pour l'enfant, la circulaire laisse craindre que cette inégalité perdure au point que près de 7 jeunes sur 10 sortent du système scolaire sans avoir vécu une expérience d'éducation artistique.”

qu'un directeur de théâtre renonce à cette programmation, il ferme la porte de son théâtre au nez des enfants. Nombre de compagnies poursuivent néanmoins le dévoilement de ce que Marie Bernanoce appelle la « part consolante » du théâtre³. L'ANRAT travaille cette question essentielle avec l'Association Scène d'Enfance et d'Ailleurs.

G COMME GOUVERNANCE, LE PLUS SOUVENT « TERRITORIALE ».

Le rapport Jérôme Bouët issu de la consultation du ministère de la Culture sur l'éducation artistique fait de la « gouvernance territoriale » un point d'appui majeur de l'action de l'État. Pour nécessaire que soit l'appropriation et l'invention des actions d'éducation artistique par les acteurs sur chaque territoire (enseignants, artistes, animateurs travailleurs sociaux, responsables des structures culturelles, des écoles d'art, personnels des collectivités), on peut se demander si cet objectif peut être atteint par la simple mise en place d'instances de coordinations interministérielles locales, régionales ou intercommunales, associant les rectorats, les Drac et les collectivités, comme le préconise le rapport Bouët ou la circulaire sur les « projets éducatifs de territoire » signée par Vincent Peillon et par Valérie Fourneyron.

Une gouvernance d'État est ardemment souhaitée. Ni humble ni triste de se voir si pauvre financièrement, elle doit autoriser, inciter, valoriser, légitimer, former, développer des outils de référence, et surtout offrir un espace-temps obligatoire et suffisant dans le cadre scolaire à tous les enfants pour découvrir la singularité des langages et de la création artistiques, ou encore pour découvrir leur puissance individuelle et collective de création. Que cette découverte soit conçue en lien étroit avec les expériences proposées dans les cadres périscolaire et extrascolaire relève d'un défi politique ambitieux. Lorsque sur tous les territoires, les enseignants, les animateurs, les artistes intervenant à l'école, dans les écoles d'arts et les conservatoires auront appris à se connaître lors de formations et de réunions conjointes, alors nous aurons esquissé le mouvement dont nous rêvons.

I COMME IDEA PARIS 2013⁴

Marie-José Mondzain déclarait récemment combien elle avait regretté que la Consultation du ministère de la Culture à laquelle elle avait participé n'ait pas permis de donner la parole à des représentants des pays étrangers. Fière de sa tradition partenariale et de son maillage culturel exceptionnel, la France répugne à s'inspirer de la réflexion des autres pays du monde. Le Congrès (voir encadré)

doit être l'occasion de confronter notre conception de la place de l'art dans l'éducation des enfants à celle de nos frères étrangers. Des dizaines d'intervention d'artistes, d'universitaires et de chercheurs du monde entier viendront ouvrir notre regard sur l'avenir de cette utopie d'une enfance grandie dans la découverte des langages artistiques et de la création collective.

IDEA PARIS 2013 - HUITIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL DES ARTS DE LA SCÈNE-ÉDUCATION ORGANISÉ PAR L'ANRAT ET L'ASSOCIATION IDEA

Du 8 au 13 juillet 2013, au Théâtre de la Ville, à l'Odéon-Théâtre de l'Europe, à l'université Paris 7-Diderot

Le Congrès IDEA Paris 2013 est l'occasion durant cinq jours d'assister à des conférences et des tables rondes internationales mais également de participer à des ateliers de pratique artistique, à des présentations d'expérience ou de recherche et à des groupes de réflexion. Des spectacles professionnels ainsi que des spectacles de jeunes amateurs seront également proposés aux congressistes.

Cinq axes orienteront les débats :

1. L'éducation artistique est-elle un enjeu mondial ?
2. Les pratiques d'art de la scène sont-elles des processus transformateurs ?
3. Quel dialogue entre les neurosciences et l'éducation artistique ?
4. Les arts de la scène et les langues-cultures : entre diversité et métissage
5. La création jeune public et les écritures théâtrales pour la jeunesse : quelle place et quelle reconnaissance ?

Programme complet : www.idea-paris-2013.org

M COMME MÉCÉNAT

Délice du néologisme : on dit d'un projet qu'il est « entièrement mécéné » avec un frisson d'admiration, voire d'envie, et un brin d'effroi républicain, tout de même. En la matière, la loi qui semble actuellement prévaloir serait la suivante : on ne prête qu'aux riches et aux très pauvres.

Preuves par l'exemple.

1) Le mécénat des grandes entreprises bénéficie davantage aux grands établissements publics de prestige qu'aux associations qui tentent de poursuivre depuis des années un travail de fond dans des conditions oscillant entre la misère et le bénévolat professionnel. 2) Le mécénat des grandes entreprises et des fondations souhaite s'adresser aux enfants « des quartiers » et aux enfants « les plus pauvres » (ou, par amalgame euphémistique, les plus « éloignés de la culture »). Cela peut donner lieu à de réjouissants spectacles de fin d'année où toute la classe politique vient applaudir la « formidable énergie et le talent » de ces « jeunes » sur scène. D'où notre sentiment de gêne, en remplissant les dossiers d'appel à projet, pour répondre à la question rituelle : « Comment comptez-vous identifier les enfants démunis ciblés par votre projet ? ». L'école avait cela de beau qu'elle se refusait à ces distinctions.

Le mécénat de l'éducation artistique et culturelle se confond ainsi trop souvent avec les bonnes œuvres caritatives, confortant un peu plus une conception clivée d'un monde où les profits dégagés par les puissances financières rejailliraient en gerbe d'étincelles pour illuminer la nuit des enfants les plus déshérités. Pour une sorte d'effet « Petite Marchande aux allumettes » ? La misère financière et symbolique rampe pourtant sans s'afficher dans tant de ces zones grises que n'estampille aucun dispositif.

N COMME NUMÉRIQUE

Comment le théâtre « qui pèse de tout son poids sur le plateau » (Koltès) aborde-t-il cette ère du numérique et du « tout image » ? Lui qui est fait de la « chair des mots », comment entend-il le bruissement du *tweet* ? Il semble qu'il joue à merveille de ses spécificités : il réaffirme la nécessité du partage et de l'échange dans la durée et la co-présence entre les vivants ; et en même temps, propulsé dans la mémoire numérique accessible partout, il apprend à mettre à distance les images enregistrées,

il sait qu'elles ne sont que la représentation de la représentation. Le théâtre y est avec humour le plus à l'aise de tous les arts : il nous apprend à regarder au second degré.

O COMME OPTIONS ARTISTIQUES, FACULTATIVES OU OBLIGATOIRES

Aujourd'hui, ces options sont vouées à moyen terme à la disparition, dans le silence, en dépit des innombrables rendez-vous et notes d'alerte issues des associations et des inspections. La réforme des lycées 2010 les a affaiblies, le logiciel AFFELNET mis en place par le ministère de l'Éducation nationale a pour effet mécanique de tarir leur recrutement. De leur côté, les Drac se désengagent de leur soutien financier. Il faut pourtant non seulement les maintenir mais les étendre à toutes les séries du baccalauréat, comme un rouage irremplaçable du processus de généralisation.

O COMME OUTILS PÉDAGOGIQUES

Associant librement enseignants, artistes, universitaires, médiateurs, l'ANRAT construit des outils pour accompagner la transmission du théâtre et des arts de la scène en croisant les compétences et les expériences : livres, articles, films audiovisuels, dossiers sur les spectacles. Malgré la modestie de ses moyens financiers et humains, l'association entend poursuivre le partage d'outils inventés pour répondre aux questions posées par l'évolution des pratiques d'éducation artistique.

P COMME PLAN NATIONAL

Comment peut-on aboutir à une politique nationale d'éducation artistique et culturelle si les différents ministères qui ont en charge cet enjeu ne parviennent pas à travailler tous ensemble à une démarche concertée et partagée entre Éducation nationale, Culture, Agriculture, Jeunesse et la Recherche ? Faute de cela, chacun

“Pourquoi l'éducation artistique est-elle absente des maquettes des futures ESPE, Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation d'où sortiront bientôt tous les enseignants ?”

signe actuellement, au cas par cas, une circulaire avec un partenaire de circonstance : éducation/jeunesse pour les projets éducatifs de territoire, éducation/culture pour les parcours artistiques. L'addition des circulaires de préconisations et le renvoi aux territoires pour leur mise en œuvre pourront-ils faire office de plan ? Pourquoi l'éducation artistique est-elle absente des maquettes des futures ESPE, Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation d'où sortiront bientôt tous les enseignants ?

Comme le souligne Pascal Collin : « Pour ce qui est de la vision, il paraît clair que l'éducation artistique ne constitue pas encore pour nos « refondateurs » un moteur pour une école ouverte. Sa spécificité pédagogique est diluée dans un ensemble où elle n'est certes pas ignorée mais raccrochée, comme un élégant wagon supplémentaire, au train de la refondation. »⁵

T COMME THÉÂTRE, LE REGARD DE LA FEMME AMNÉSIQUE

Ainsi que le rappelle Jacques Rancière : « L'émancipation commence quand le spectateur compose son propre poème avec les éléments du poème en face de lui. [...] Une communauté émancipée est une communauté de conteurs et de traducteurs. »⁶. Nous entrons au théâtre, nous, adultes, comme les jeunes que nous accompagnons, comme la jeune femme amnésique de *La Réunion des deux Corées* de Joël Pommerat lorsqu'elle

retrouve chaque jour son mari : comme elle, nous ne savons plus rien au début de la représentation et surtout pas la façon dont cette représentation-ci va se dérouler. Cet oubli proche de l'effroi restaure l'acuité des sens, offre l'invisible au regard et l'inouï à l'écoute. Ce vacillement des certitudes chez la femme amnésique, cette rencontre rejouée chaque jour avec cet homme, cette désorientation dans l'espace et le temps caractérisent ce que le théâtre contemporain provoque en nous. Pour peu que l'expérience soit préparée et accompagnée tout au long de son processus. Cette forme de connaissance, proche de toutes les expériences philosophiques du doute et de l'étonnement, il nous semble que nous n'avons pas le droit d'en interdire l'accès, sciemment, à toute une génération. Comme nous avons aussi la responsabilité d'écouter leurs émotions, de regarder leur visage et leur corps, d'entendre leur voix résonner dans l'espace théâtral. Poser ce regard-là, celui de l'amnésique, sur chacun d'eux.

T COMME TRANSVERS'ARTS : L'ÉCOLE DU SPECTATEUR COMME EXPÉRIENCE COLLABORATIVE ET COLLÉGIALE

Depuis 2011, Transvers'Arts propose aux enfants d'Île-de-France des parcours artistiques et culturels de trois spectacles dans trois théâtres différents. L'expérience s'est aussi développée en Lorraine et sera initiée, en 2012, en Champagne-Ardenne.

Tous les parcours comprennent un accompagnement : pratique artistique, visite des structures culturelles, rencontres avec les équipes de création. Parcours et accompagnement sont élaborés par des comités collégiaux d'enseignants et de médiateurs des structures.

Ce projet a pour objectif premier de promouvoir l'éducation artistique par la mise en place d'un mode de développement nouveau. S'il est un domaine artistique pour lequel l'ouverture, la diversité et la liberté doivent être de mise, c'est celui des arts de la scène. C'est de ce constat qu'est née l'idée d'aborder la rencontre sensible des élèves avec les arts du spectacle à travers une approche qui favorise autant la variété des esthétiques que celle des lieux de création et de diffusion.

Nous souhaitons amener les jeunes spectateurs à circuler d'une structure à l'autre, d'un univers et d'une démarche artistique à d'autres, à multiplier les parcours imaginaires et géographiques sur leur territoire. Cette mobilité, parce qu'elle ménage des surprises et des croisements inattendus, nous semble une condition nécessaire à l'éveil de leur curiosité et de leur plaisir.

Du point de vue des lieux culturels, l'enjeu est au moins double puisqu'il s'agit, d'une part, pour chaque structure, de dépasser sa propre logique afin de bâtir avec d'autres une politique culturelle commune pour la jeunesse, tout en affirmant au sein de cette construction son identité originale et son histoire. D'autre part, ce projet offre à chaque lieu l'opportunité d'une véritable diversification des publics puisqu'il rompt avec la logique de l'abonnement pour trois spectacles dans la même salle, pour traverser plusieurs territoires culturels et géographiques.

Pour l'enseignant, une telle démarche se relie aux axes centraux de son travail pédagogique et répond aux exigences des programmes, tout en préservant entièrement sa liberté de construire les liens thématiques et les prolongements concrets du parcours qu'il choisira.

Le succès de Transvers'Arts est considérable, en dépit des innombrables difficultés persistantes : coût des transports et des places de spectacle pour les familles, impossibilité de répondre à la demande de développement de l'expérience pour l'ANRAT, association arborant, année après année, une équipe étique.

U COMME UTOPIE CONCRÈTE

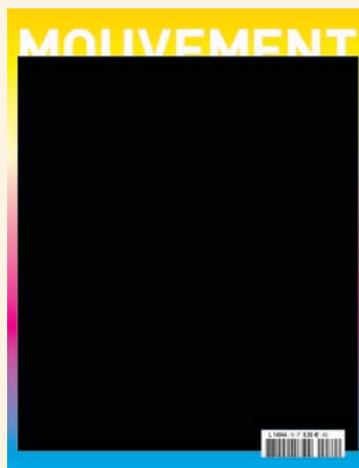
L'éducation artistique et culturelle est une utopie concrète. Elle nous fait agir et introduit dans nos certitudes l'inquiétante étrangeté de l'Autre. Son irréalisable généralisation opère comme une des fictions les plus nécessaires du XXI^e siècle.

« En ce qui concerne le théâtre, l'enjeu est crucial : on sait que, dans le cas du théâtre, les sorties pendant l'enfance constituent une variable décisive dans l'acquisition de la pratique à l'âge adulte, mais le fait que ces sorties aient été effectuées en famille, avec l'école ou encore avec des amis, ne joue pas. La prescription familiale n'est donc pas plus efficace qu'une autre et l'important reste d'avoir eu, jeune, une expérience du théâtre, de quelque manière que ce soit. »⁷.

Claire Rannou

Déléguée nationale de l'ANRAT

APPEL À SOUTIEN – REVUE *MOUVEMENT*



Après la mise en redressement judiciaire de *Mouvement*, la revue a lancé un appel à souscription qui lui permet pour l'instant d'assurer la parution du numéro 70 (juillet-octobre 2013) mais la chaîne de solidarité doit se poursuivre, pour retrouver un cap plus serein. La souscription continue tout l'été (par chèque ou virement bancaire).

Revue *indisciplinaire*, elle a souvent été la première à faire connaître des artistes en devenir, aujourd'hui consacrés, mais aussi à ausculter et questionner ce que met en jeu la création, comment elle s'inscrit dans l'époque qui la nourrit et qu'elle critique. Souvent, les magazines d'art font abstraction de la politique. Au contraire,

Mouvement n'a cessé de s'intéresser à la politique culturelle, mais aussi à relayer des engagements et des combats (comme celui des intermittents en 2003), à mener un journalisme d'investigation, à prendre position. Enfin, *Mouvement* s'est affirmée comme revue de création, dans ses choix graphiques et visuels, comme en confiant cartes blanches et portfolios à des artistes invités.

Les menaces qui pèsent sur *Mouvement* ne sont pas isolées, elles concernent l'avenir de la critique et plus généralement celui de la presse ainsi que le rappelle Jean Caune dans son témoignage de soutien à la revue : « *La disparition de Mouvement ne peut être acceptée parce qu'elle ne serait pas un simple événement éditorial, elle serait l'indice que la critique artistique non liée aux pouvoirs de l'argent n'a plus sa place en France. Elle marquerait encore plus que la finance a pris le pas sur toutes les formes de l'expression dans l'espace public.* »

Faire manifeste avec *Mouvement*, c'est d'abord signifier que les « réalités économiques » ne doivent pas couler l'existence d'un rare espace éditorial de liberté, de critique et de création.

Pour contribuer : <http://www.mouvement.fr/opinions/editos/soutien>

Le regard de la femme amnésique. Essai d'abécédaire pour l'éducation artistique au prisme de l'ANRAT

NOTES

1- *Le Monde*, mardi 7 mai 2013.

2- BO du 3 mai 2013

3- Marie Bernanoce, *Vers un théâtre contagieux*, Éditions Théâtrales, 2012.

4- Huitième congrès international des arts de la scène-éducation organisé par l'ANRAT et l'association IDEA Paris 2013, du 8 au 13 juillet 2013, au Théâtre de la Ville, à l'Odéon-Théâtre de l'Europe, à l'université Paris 7-Diderot

5- Pascal Collin, *L'Urgence de l'art à l'école*, Éditions Les Théâtrales, préface d'Emmanuel Wallon, 2013.

6- Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, 2009.

7- Étude de Dominique Pasquier « Sociabilités et sorties au théâtre » pour le ministère de la Culture, DEPS, 2013. Téléchargeable sur le site <http://www.culturecommunication.gouv.fr>

ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : UN « PARCOURS » DE COMBATTANTS !

Jean-Gabriel Carasso

L'éducation artistique et culturelle (EAC) prend une place toujours plus importante dans le débat sur les politiques culturelles et, en partie, sur les politiques éducatives. Pour qui milite sur ces questions depuis plusieurs décennies, la situation est à la fois heureuse, troublante et en devient parfois inquiétante.

Voici que les mots que nous utilisons depuis des années se retrouvent dans les discours politiques les plus éminents. Le Président de la République et plusieurs de ses ministres, mais également nombre d'élus territoriaux, ne cessent d'affirmer la priorité qu'ils entendent accorder à ce domaine trop longtemps délaissé. On promet ici un « plan national pour l'éducation artistique et culturelle, piloté par une instance interministérielle dotée d'un budget propre »¹, on affiche ailleurs la perspective de « généralisation de l'accès à l'art et à la culture pour tous les jeunes »² de notre pays ; la *consultation* succède à la *concertation*, qui précède la rédaction du *rapport*, qui se transformera bientôt en *circulaires*³... La *loi* elle-même (sur la refondation de l'École publique) affiche son attachement à la question dans un article 6 (particulièrement bienvenu) et dans le souci d'étendre le « socle commun des compétences et des connaissances » à la culture. Bref, on réfléchit, on travaille, on élabore ce qui pourrait constituer une avancée significative pour la culture comme pour l'éducation. L'histoire s'accélère et il faut s'en réjouir. Après avoir expérimenté,

milité, parlé, colloqué, publié, argumenté, formé... pendant de nombreuses années, on se dit que nous n'avons pas travaillé en vain, que les engagements des uns et des autres dans les divers *dispositifs* mis en place depuis les années 70 n'ont pas été inutiles. L'histoire retiendra qu'un mouvement de fond, au croisement de la rénovation pédagogique et d'une action culturelle élargie, mené à la fois par des enseignants progressistes, des artistes innovants, ouverts et coopératifs, des élus et des responsables culturels conscients et audacieux, des militants associatifs opiniâtres, a su imposer dans la société le thème général de *l'éducation artistique et culturelle* en une quarantaine d'années. La bataille, qui n'est pas terminée, fut enthousiasmante et peut-être même utile. Le « parcours artistique et culturel », qui sert aujourd'hui de cadre aux nouvelles actions, fut lui aussi un parcours de combattants ! Mais comment se fait-il que ce sujet prenne aujourd'hui une telle importance en France mais aussi ailleurs ? Quels malentendus se cachent derrière cet apparent consensus ? Quels enjeux demeurent devant nous ?

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE, POURQUOI ?

L'actualité de l'éducation artistique et culturelle répond à deux problématiques parallèles, parfaitement identifiées : d'une part, les limites de la *démocratisation culturelle* à la française ; d'autre part, la nécessaire *rénovation* de notre système d'éducation.

Côté culture, loin de « l'échec de la démocratisation » si souvent évoqué, force est de constater les limites des politiques traditionnelles de « l'offre » engagées depuis l'après-guerre. Chacun sait aujourd'hui, grâce notamment aux études régulières sur les pratiques culturelles des Français, que malgré les équipements structurants qui ont été bâtis durant ces décennies, malgré les engagements et les innovations de toute nature, malgré les développements professionnels diversifiés, il est difficile d'élargir socialement les publics concernés, comme de toucher les plus jeunes. Après avoir mis en œuvre de nouvelles formes artistiques populaires (le spectacle pour enfants, le nouveau cirque, les spectacles de rue, la marionnette, la danse contemporaine...) ; après avoir multiplié les institutions, les événements, les festivals, les « nouveaux territoires » ; après s'être inquiété du tsunami numérique... on se tourne naturellement

“Quels malentendus se cachent derrière cet apparent consensus ? Quels enjeux demeurent devant nous ?”

vers l'éducation artistique et culturelle comme espoir de réponse aux difficultés rencontrées. Plus les jeunes seront sensibilisés, dès l'enfance, aux pratiques culturelles (aux pratiques cultivées !), plus ils fréquenteront les structures mises en place, plus les politiques culturelles s'en trouveront légitimées, pense-t-on. C'est un des objectifs (honorables) poursuivis : la démocratisation culturelle par la demande.

Côté éducation, l'éducation artistique et culturelle apparaît comme un des éléments de la *refondation* du système, participant à la *réussite scolaire* recherchée. D'innombrables expériences réalisées depuis des décennies ont montré combien des activités artistiques bien conçues, et bien conduites, menées notamment en partenariat avec des artistes compétents, pouvaient contribuer au développement des individus, au bien-être des élèves, à leur motivation scolaire, à leur *individuation*⁴ comme à leur *socialisation*. L'exemple de certains pays anglo-saxons, qui ont intégré cette dimension depuis fort longtemps, souligne que la France a un retard considérable dans ce domaine, développant une éducation hémiplegique néfaste à l'école créative dont le siècle nouveau a besoin.

Mais au-delà de ces deux éléments, l'urgence de l'éducation à l'art et par l'art, répond à de plus profondes nécessités, que nous rassemblons sous le terme de « bataille de l'imaginaire »⁵. Dans le contexte de mutations anthropologiques contemporaines, avec les transformations considérables nées des technologies modernes (le temps, l'espace, la communication, etc.), avec les grands enjeux économiques et sociaux (compétitivité, croissance, réparti-

tion des richesses, solidarités, etc.), avec les interrogations identitaires bouleversantes nées de l'abatement des frontières géographiques autant que symboliques (la nation, la famille, le travail, etc.), l'éducation et la culture constituent deux angoisses majeures. Les générations nées dans la seconde moitié du XX^e siècle sentent bien que toutes leurs (nos) références éducatives vacillent. La refondation de l'École n'est pas seulement une question d'horaires et de rythmes scolaires mais bien une problématique du sens et de l'adaptation au monde qui arrive. Que doit-on (peut-on) transmettre aujourd'hui à nos enfants et comment ? Quels savoirs, quelles aptitudes, quels programmes ? Et selon quelle pédagogie : retour au passé magistral, à la blouse et à l'autorité, ou mise en œuvre de « pédagogies nouvelles » (elles sont « nouvelles » depuis un siècle !), actives, créatives ?

Dans le même temps, le terme de « culture » est fortement discuté, voire disputé, entre les tenants de « l'accès à la culture » et les partisans de nouvelles références vers les « droits culturels », entre « l'exception » et la « diversité », entre la « diffusion artistique » et « l'infusion culturelle »... j'en passe ! À l'heure de l'individualisme triomphant, du « capitalisme artiste » qu'évoque Gilles Lipovetsky⁶ (« ce système qui incorpore de manière systématique la dimension créative et imaginaire dans les secteurs de la consommation marchande »), à l'heure de la multiplication exponentielle des images (« il y en a tellement... qu'il n'y a plus rien à voir » nous disait récemment le metteur en scène Roméo Castellucci), nous assistons à la fragmentation totale de l'imaginaire collectif, au même rythme que la fragmentation des écrans. Mais alors,

comment « faire société » dans ces conditions ? Comment partager avec les plus jeunes, avec ceux venus d'ailleurs, un imaginaire commun, donc des valeurs symboliques collectives ? L'alternative ne peut être entre l'individualisme absolu (voulu pas le « capitalisme compulsif » dont parle Bernard Stiegler) et le communautarisme virant souvent à l'intégrisme. La peste ou le choléra !

C'est dans le cadre de ce grand chambardement, que l'éducation artistique et culturelle s'offre comme un carrefour privilégié de construction des personnes et des sociétés, de rencontres et de créativité, de liens entre le passé (le patrimoine) et l'avenir (la création), de partage du sens et des émotions, mais aussi de transversalité des engagements et des responsabilités. En ce sens, l'éducation artistique et culturelle est un cheval de Troie qui doit permettre la rénovation pédagogique autant que l'évolution des pratiques artistiques et culturelles, obliger à la coopération et la transversalité des acteurs (enseignants, éducateurs, médiateurs, artistes, etc.) comme des responsables (État, administrations territoriales, élus, etc.). Les objectifs sont à la fois complexes et complémentaires, individuels, collectifs, institutionnels et politiques. Tout cela fait autant la difficulté que l'intérêt du combat !

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE, COMMENT ?

Quelles sont aujourd'hui les conditions de la réussite d'un tel projet ? Suggérons ici trois pistes principales (non exhaustives) : la *définition*, la *formation*, la *généralisation* (sous conditions).

Il y a urgence à clarifier les termes utilisés, à définir avec le plus de précision possible ce que nous appelons « éducation artistique et culturelle ». S'agissant d'éducation, le projet se distingue des seuls enseignements (littérature, arts plastiques, activités musicales, histoire des arts, etc.) quand bien même les enseignants de ces disciplines doivent avoir toute leur place dans le processus. Il se distingue aussi

“C'est dans le cadre de ce grand chambardement, que l'EAC s'offre comme un carrefour privilégié de construction des personnes et des sociétés, de rencontres et de créativité”

“La généralisation ne doit pas être conçue comme unification, modélisation des pratiques, mais bien comme élargissement continu des démarches et des processus sans cesse nourris de la créativité des partenaires.”

des seules activités de loisirs qui peuvent être proposées aux enfants et aux jeunes, dans les cadres péri ou extrascolaires. Nombreux⁷ sont ceux qui défendent aujourd'hui que l'éducation artistique n'est pas seulement un supplément d'âme mais un processus éducatif liant trois aspects totalement solidaires : l'activité personnelle (faire), le rapport aux œuvres (ressentir) et l'appropriation de l'expérience (réfléchir). La dimension *artistique* insistera sur l'activité personnelle, sur les processus de recherche, d'expression et de création. La dimension *culturelle* fera plus appel à la découverte des œuvres et à l'appropriation des connaissances qu'elle induit. Il faut, en tout cas, marcher sur trois pieds⁸ ! Si cette conception générale progresse, dans les esprits comme dans certains textes, reconnaissons que sa mise en œuvre demeure marginale face aux résistances puissantes qui entendent maintenir la dimension « disciplinaire » de certains arts enseignés et renvoyer toute pratique (d'expression personnelle ou de rapport aux œuvres) dans le champ du loisir optionnel, en dehors du temps et de l'espace scolaires. La notion de « parcours artistique et culturel » désormais inscrite dans la loi sur l'École, tente de concilier ces différents aspects. Il importe d'en clarifier à la fois la définition, les objectifs et les méthodes. Vaste programme !

La seconde piste incontournable est celle de la *formation*. Plus exactement celle de la *qualification* des tous les acteurs concernés. Aucune politique de développement

d'un projet éducatif ne peut se passer de la qualification des acteurs appelés à la réaliser. Il n'y aura pas d'éducation artistique et culturelle sans éducateurs (qu'ils soient enseignants, artistes intervenants, animateurs, médiateurs, etc.) conscients, sensibles, concernés, armés pour la conception et la conduite de projets, capables d'ouvertures et de partenariats avec leur environnement artistique et culturel. En ce sens, nous l'avons dit souvent, les « dispositions » importent plus que les « dispositifs » et le « plan national » à venir se doit de donner priorité à cet aspect fondamental. Cela passe par la *formation initiale*, dans les ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) au sein desquelles tous les enseignants en formation (mais aussi les chefs d'établissements) devraient pouvoir vivre eux-mêmes un « parcours artistique et culturel », pour en ressentir les bienfaits et savoir les construire et les évaluer. Cela passe également par la sensibilisation et la formation éducative des artistes et responsables culturels, dans les écoles d'art, mais aussi et surtout dans les *formations continues*, stages et autres Universités d'été qui devraient leur être proposés, tout au long de leurs engagements artistiques. L'expérience des « Universités d'été conjointes », mêlant dans un même projet des enseignants, des éducateurs, des artistes... base traditionnelle de l'éducation populaire⁹, est riche de réussites qu'il convient à l'évidence de développer. Comme il importe de soutenir et de conforter tous les réseaux, pôles régionaux, associations qui travaillent à la mise en commun des savoirs, des ressources et des expériences.

Enfin, il faut s'entendre sur la « généralisation » devenue objectif officiel depuis plusieurs années. Ce terme est utilisé pour indiquer la nécessité d'un développement significatif de ces pratiques nouvelles, voire leur élargissement à l'ensemble de la jeunesse de notre pays. La généralisation ne doit pas être conçue comme unification, modélisation des pratiques,

ASSOCIATION TRANS MUSICALES (ATM)

L'association rennaise ATM, créée en 1985, est surtout connue pour le festival qu'elle produit : les Rencontres Trans Musicales. Toutefois, son action pour la promotion et la reconnaissance des musiques actuelles s'est au fur et à mesure diversifiée : gestion d'une salle de spectacle, médiation, accompagnement artistique, numérisation des archives des « Trans », etc. Depuis 2004, l'ATM met en place un ambitieux programme d'éducation artistique et culturelle intitulé le « Jeu de l'ouïe – édition scolaire ». Lors de l'année 2011-2012, plus de 2000 élèves issus de plus de 50 établissements y ont participé, de l'école primaire à l'université. Centrées sur la découverte des musiques actuelles, des actions « prêt-à-porter » ou « sur mesure » sont proposées, selon les envies et les possibilités des équipes pédagogiques. Elles peuvent prendre différentes formes : initiation, concert, conférence, visite, rencontres avec des artistes et des techniciens, etc. Par ailleurs, l'ATM propose plusieurs ressources en ligne comme des dossiers thématiques, des outils pédagogiques, une cartographie de la programmation, etc.

Pour en savoir plus :
<http://www.association-transmusicales.com/>

mais bien comme élargissement continu des démarches et des processus sans cesse nourris de la créativité des partenaires, de l'adaptation à l'environnement éducatif, artistique ou patrimonial. Le terme indique un cap, une orientation, un objectif, mais il induit également une politique constituée de décisions législatives, administratives, financières. Nous plaçons ici pour trois éléments indispensables : un *espace/temps* dédié à l'éducation artistique et culturelle au sein de tous les établissements scolaires ; une *formation/qualification* des partenaires ; une *évaluation/validation* de ces activités, pour qu'elles apparaissent aux yeux des élèves, des enseignants, des parents, voire de l'Administration, comme véritablement intégrées au projet éducatif national. (Je note que ces éléments sont précisément ceux que le ministre de l'Éducation nationale vient de formuler comme indispensables à l'enseignement de la « morale laïque »¹⁰). Hors de ce cadre, bien des activités peuvent être menées mais gageons que l'indifférence, la marginalité, et surtout les inégalités seront maintenues.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : COMBIEN ?

Reste la question qui fâche : combien ? Combien d'heures d'intervention comptabilisées pour les artistes intermittents, dans le cadre de leur quota général offrant ouverture de droits à l'indemnisation du chômage ? Combien l'État (les ministères de l'Éducation nationale, de la Culture, de la Recherche, de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, de l'Agriculture, etc.) peut-il apporter de crédits d'investissement, d'intervention et de formation, pour crédibiliser ses engagements ? Combien les collectivités territoriales, si fortement sollicitées, sont-elles capables d'investir dans ce champ particulier ? Combien de temps, enfin, cette priorité sera-t-elle maintenue afin que s'inscrivent définitivement dans les mœurs ces pratiques éducatives et culturelles ? Assurément, le parcours des combattants n'est pas terminé !

Jean-Gabriel Carasso

Auteur, réalisateur, directeur de l'Oiseau rare

DERNIERS OUVRAGES PARUS

Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?, Éditions de l'Attribut, 2005.

Quand je serai ministre de la culture !, Éditions de l'Attribut, 2012.

Éducation artistique et culturelle : un « parcours » de combattants !

NOTES

1- François Hollande. Discours de campagne. Nantes, janvier 2012

2- Aurélie Filippetti. Ministre de la Culture et de la Communication

3- MEN - DGESCO. Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013. BO n°19 du 9 mai 2013.

4- *Art et démocratie. Peuples de l'art*, Joëlle Zask, PUF, 2003.

5- *La Bataille de l'imaginaire*, sous la direction de Cécil Guitart, Éditions de l'Attribut, 2009.

6- *L'Esthétisation du monde*, Gilles Lipovetsky, Gallimard, 2013

7- Collectif « Pour l'éducation, par l'art », <http://pourleducationartistique.overblog.com/>

8- *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Jean-Gabriel Carasso, Éditions de l'Attribut, 2005.

9- Cf. le travail de Robin Renucci en Corse avec l'ARIA.

10- « C'est pour moi le minimum : un enseignement avec un programme, une progression du CP à la terminale, un horaire clairement identifié, une évaluation, des professeurs formés.» Vincent Peillon. Entretien donné au *Monde*, 22-4-2013.

ÉLOGE DU PARTENARIAT : LE PLAN ÉDUCATIF ET CULTUREL DU DÉPARTEMENT DE LOIRE-ATLANTIQUE

Entretien avec **Catherine Touchefeu**, vice-présidente du Conseil général de Loire-Atlantique déléguée à la culture.
Propos recueillis par **Vincent Guillon**

Sensibilisation, découverte, parcours artistique et culturel, accompagnement de projets : le plan *Grandir avec la culture* est une action partenariale pilotée par le Conseil général de Loire-Atlantique dans tous les collèges du département. Environ 50 000 élèves en bénéficient chaque année dans des domaines variés : musique, danse, théâtre, arts plastiques, cinéma, patrimoine, etc.

***L'Observatoire* – Le Conseil général Loire-Atlantique a mis en place un Plan départemental pour l'éducation artistique et culturelle, pourriez-vous nous dire quelle en est la philosophie générale ?**

Catherine Touchefeu – Dès son arrivée en 2004, la nouvelle majorité départementale, au travers de son projet culturel, s'est donné pour objectif de favoriser « la culture pour tous et partout en Loire-Atlantique ». Un certain nombre de priorités ont été énoncées pour rapprocher la culture du citoyen et l'éducation artistique et culturelle s'est immédiatement imposée. Favoriser la rencontre réfléchie des élèves avec l'art et la culture participe à leur construction citoyenne et travailler cette action dans le cadre scolaire constitue un gage fort de réduction des inégalités d'accès à l'art et à la culture.

Partant de cette volonté, nous nous sommes engagés dans une démarche de co-construction en associant les partenaires institutionnels (Drac, Rectorat, Inspection académique, Direction diocésaine) et les structures culturelles et artistiques. Une centaine de chefs d'établissements ont été auditionnés pour mieux identi-

fier et prendre en compte leurs attentes. Les apports de Jean-Gabriel Carasso et de Marie-Christine Bordeaux ont également participé à cette concertation. Le plan *Grandir avec la culture* est le fruit de cette grande mobilisation.

Aujourd'hui, le dispositif est alimenté par une mise en réseau très active, rendue possible par la nomination d'une personne ressource identifiée au Département. Il se nourrit de rencontres et d'échanges réguliers des acteurs. Cette volonté commune est la clé du succès du plan *Grandir avec la culture* : cela fonctionne parce que nous sommes tous impliqués et convaincus de l'apport essentiel pour les élèves.

***L'Observatoire* – Quelles sont les orientations concrètes de ce Plan ?**

C. T. – Le dynamisme du plan *Grandir avec la culture* repose sur la combinaison de deux axes complémentaires. Très souvent, dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, les collectivités développent une offre directe ou privilégient un volet financements de projets. En Loire-Atlantique, l'originalité repose sur la mise en place concomitante de ces deux axes. Nous avons effectivement

une offre départementale très structurée sur trois niveaux – sensibilisation, projet accompagné et parcours – qui recouvre les différents champs artistiques (musique, danse, théâtre, cinéma, arts plastiques, lecture et patrimoine), sur la base d'une programmation renouvelée chaque année (30 000 élèves bénéficiaires/an). Parallèlement, notre souhait était de permettre aux collèges de concevoir leurs propres projets, ainsi que de développer des partenariats avec les opérateurs artistiques et culturels du département. C'est possible *via* des financements départementaux versés à la fois aux structures artistiques et aux collèges s'ils sont à l'initiative de projets (environ 20 000 élèves/an). Ainsi, 50 000 collégiens et la quasi-totalité des collèges de Loire-Atlantique sont chaque année bénéficiaires de ce plan.

Ces deux logiques complémentaires ont vraiment permis d'enrichir et de diversifier les propositions pour les élèves. Les enseignants apprécient de pouvoir s'inscrire au sein de ces différentes possibilités.

J'ajoute qu'au-delà des collégiens, le Département propose des actions d'éducation artistique et culturelle à 50 000 écoliers et lycéens.

“Très souvent, dans le domaine de l’EAC, les collectivités développent une offre directe ou privilégient un volet financements de projets. En Loire-Atlantique, l’originalité repose sur la mise en place concomitante de ces deux axes.”

L’Observatoire – Compte tenu de sa compétence éducative, le Conseil général travaille essentiellement en direction des collégiens pour ce qui est de l’éducation artistique et culturelle (EAC) en temps scolaire. Cependant, comment articulez-vous votre action avec celle des communes et de la Région pour favoriser la fluidité des parcours de l’école primaire à l’université ?

C. T. – Effectivement, le contexte national a évolué avec la volonté de mettre en œuvre un projet d’éducation artistique et culturelle permettant un accès de tous les jeunes à l’art et la culture. Je me réjouis de cette situation favorable qui conforte le bien fondé de notre politique. C’est aussi, pour le Département, un moment propice nous portant à nous interroger sur les actions conduites et voir notamment comment mieux contribuer à la mise en place et au suivi du parcours artistique et culturel de l’enfant et du jeune, en cohérence avec chacun des territoires de proximité.

Pour aller dans ce sens, je vous précise que notre collectivité est déjà fortement investie dans un dispositif départemental original qui permet aux territoires volontaires de bénéficier de notre soutien technique et financier pour la mise en place de leurs projets culturels de territoire. On constate que le plan *Grandir avec la culture* a vraiment généré une dynamique de coordination et de mobilisation des acteurs et des institutions sur l’ensemble du département. Aujourd’hui, 9 territoires sont impliqués à des degrés divers dans

ce dispositif et à chaque fois le champ de l’éducation artistique et culturelle est un levier permettant le développement de projets écoles-collèges et d’œuvrer en faveur du parcours artistique et culturel de l’élève. Il encourage la proximité et valorise les acteurs locaux. Il permet enfin de mettre en place une gouvernance partagée à l’échelle du territoire. S’agissant des lycées, le Conseil général participe à la conférence régionale consultative de la culture et ce volet est intégré à nos échanges et réflexions, ce qui devrait renforcer la cohérence des parcours.

L’Observatoire – Parmi les dispositifs que vous mettez en œuvre, certains portent sur des résidences d’artistes comme *Plasticien au collège*, comment fonctionnent concrètement de telles résidences ? Quel dialogue impliquent-elles entre les partenaires concernés jusqu’aux acteurs du projet (les artistes et les enseignants en particulier) ?

C. T. – L’opération *Plasticien au collège* permet la rencontre des élèves avec un artiste, son univers de création et son œuvre. Les collégiens participent ainsi à une démarche artistique sur une année scolaire durant laquelle ils sont amenés à produire des œuvres plastiques. Chaque année, une dizaine de classes de collèges est ainsi sélectionnée sur la base d’un projet co-construit par le professeur d’arts plastiques et un artiste plasticien. Tous les porteurs de projets sont ensuite réunis afin d’évoquer leurs intentions, les modalités de déroulement et le parti-pris artistique.

Un suivi permet de rendre compte des ateliers dans les classes, tout au long de l’année. Chaque projet donne lieu, en fin d’année scolaire, à une valorisation au sein du collège en présence des parents. Certains projets sont sélectionnés pour une présentation lors de la journée départementale de restitution. Dans la mise en place de ces résidences, la coordination avec les instances académiques est essentielle et la qualité du binôme enseignant-artiste est la clé du bon déroulement du projet.

L’Observatoire Quelle place prend le soutien à l’EAC dans le temps scolaire et hors temps scolaire dans votre démarche ?

C. T. – Le parcours artistique et culturel du jeune est aujourd’hui au cœur de notre réflexion, car il est important de prendre en compte la vie du jeune dans sa globalité : temps scolaire, périscolaire et extrascolaire et tout au long de sa scolarité.

En regardant nos différents champs d’intervention, on voit bien que le Département est déjà largement investi dans chacun d’entre eux. J’ai évoqué préalablement les projets culturels de territoire, je peux vous donner des exemples sur le hors temps scolaire, avec notre soutien à la pratique amateur, *via* le plan des enseignements artistiques. Il en est de même des partenariats développés entre la Bibliothèque départementale et le réseau des bibliothèques des communes de moins de 10 000 habitants (prix littéraire jeunesse, formation, achat d’ouvrages jeunesse), qui profitent à un public très jeune, et

c'est aussi le cas quand nous développons sur nos sites culturels patrimoniaux des offres en faveur de la famille et pendant les vacances. Au-delà de cette liste, notre objectif consiste à donner du sens et de la lisibilité à toutes ces actions qui contribuent au parcours de l'élève.

L'Observatoire – Mettez-vous en œuvre une évaluation de votre action ? Sur quoi porte-t-elle ? Parlez-nous aussi à cet égard du rôle de la Commission de suivi du plan départemental que vous avez mis en place.

C. T. – Une évaluation thématique est réalisée à la fin de chaque année scolaire et donne lieu à un bilan chiffré et une cartographie des élèves bénéficiaires. Elle s'accompagne évidemment d'un bilan qualitatif. Une journée départementale de restitution permet aussi, en juin, de valoriser les projets développés tout au long de l'année scolaire et constitue un temps fort de l'animation du réseau d'éducation artistique et culturelle. Par ailleurs, une évaluation a été conduite en 2011, soit cinq ans après la mise en place du premier plan quadriennal. Menée dans le cadre de la démarche annuelle d'évaluation de notre collectivité, elle avait pour objectif de disposer d'une photographie qualitative des actions menées et d'une évaluation quantitative plus performante. Elle s'est fondée sur des entretiens avec les partenaires institutionnels, des enquêtes auprès des enseignants, des opérateurs et des questionnaires auprès des élèves.

L'Observatoire – Quelles leçons en tirez-vous ? Sur quels points souhaiteriez-vous améliorer votre démarche ?

C. T. – Les résultats sont extrêmement positifs. Les apports pour les élèves et le groupe classe ressortent nettement dans les réponses apportées par les artistes, les enseignants et les élèves qui mentionnent à quel point cette expérience a pu être enrichissante tant individuellement que collectivement : confiance, estime de soi, curiosité, créativité, plaisir, envie, découverte des arts et de la culture, ambiance de la classe, etc.

La mise en place des projets d'éducation artistique et culturelle a aussi favorisé le développement d'actions transversales au sein d'un même établissement, voire entre plusieurs collèges. Les projets s'inscrivent désormais dans la continuité et des partenariats pérennes sont désormais engagés entre les collèges et les opérateurs culturels et artistiques.

L'évaluation a favorisé la mise en place d'un espace collaboratif permettant à chacun de disposer d'outils de gestion et de suivi des actions, en temps réel, qui seront utiles à l'élaboration de parcours.

Concernant les autres améliorations préconisées, elles vont précisément dans le sens d'une prise en compte plus globale de la vie du jeune et d'une complémentarité plus grande avec les politiques du sport et de la jeunesse qui y contribuent.

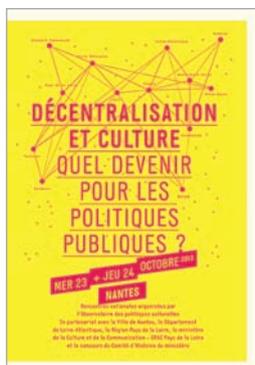
*Entretien avec **Catherine Touchefeu**
Vice-présidente du Conseil général
de Loire-Atlantique déléguée à la culture.*

*Propos recueillis par **Vincent Guillon**
Politologue, chercheur associé UMR PACTE.*

DÉCENTRALISATION ET CULTURE

QUEL DEVENIR POUR LES POLITIQUES PUBLIQUES ?

NANTES, 23 ET 24 OCTOBRE 2013



Rencontres nationales organisées par l'Observatoire des politiques culturelles. En partenariat avec la Ville de Nantes, le Département de Loire-Atlantique, la Région Pays de la Loire, le ministère de la Culture et de la Communication – DRAC Pays de la Loire et le concours du Comité d'Histoire du ministère

MERCREDI 23 OCTOBRE 2013 de 9h à 17h
au Conseil régional des Pays de la Loire
JEUDI 24 OCTOBRE de 9h à 13h
au Grand T, Théâtre de Loire-Atlantique

Entrée libre
inscription obligatoire
auprès de l'Observatoire
des politiques culturelles
1 rue du Vieux Temple
38 000 Grenoble
Tel : +33 (0)4 76 44 33 26
Courriel : samia.hamouda@
observatoire-culture.net
www.observatoire-culture.net

Ce colloque se saisit de l'opportunité des trente ans de la décentralisation, pour dresser un bilan de ces années et regarder la façon dont les politiques culturelles du 21^e siècle pourraient se ré-agencer à partir des réformes actuelles. De la décentralisation à l'invention d'une gouvernance culturelle territoriale, comment entre-t-on dans une nouvelle époque des politiques culturelles ? Quels seront les services publics de la culture et les missions de service public de demain et pour quels enjeux ? Comment l'acte III de la décentralisation redéfinit-il les rapports entre l'ensemble des collectivités publiques ? Cette rencontre abordera des sujets d'actualité et s'attachera à regarder vers l'avenir, en présentant des démarches de territoires qui cherchent à conjuguer coopération et innovation. Des intervenants européens seront également conviés à mettre en perspective le modèle français de décentralisation culturelle.



LE CONTRAT DÉPARTEMENTAL DE DÉVELOPPEMENT CULTUREL DU CONSEIL GÉNÉRAL DE L'OISE. UN ACCÈS À L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE POUR TOUS LES COLLÉGIENS

Marie-Christine Bordeaux, Anne-Cécile Nentwig
En collaboration avec Cécile Martin et Samuel Périgois

L'éducation artistique et culturelle constitue un enjeu stratégique pour les politiques publiques de l'éducation et de la culture. Elle implique un partenariat institutionnel et opérationnel fort à l'échelle nationale et territoriale et fait l'objet de relances régulières qui remettent en débat ses finalités ainsi que ses cadres et modalités d'action. L'État a joué historiquement un rôle essentiel dans l'institutionnalisation de pratiques qui furent d'abord militantes. Cependant, le rôle des collectivités est devenu de plus en plus affirmé au fil des décennies, au point que celles-ci sont devenues un interlocuteur majeur, prenant de plus en plus en charge le difficile impératif de généralisation et d'égalité d'accès pour l'ensemble des établissements scolaires, et assurant d'une certaine façon une continuité de l'action publique que l'État n'assure plus dans ce domaine.

L'éducation artistique et culturelle reste cependant une compétence partagée et mobilise sur le terrain des acteurs variés : artistes, professionnels de la culture, enseignants, chefs d'établissements et responsables au sein de l'Éducation nationale à différents niveaux, personnels des collectivités ; sont plus rarement associés les associations et réseaux relevant de l'Éducation populaire, ce qui est un des défis pour l'avenir de ces pratiques. Cette diversité partenariale implique un travail important de débat et de coordination pour l'élaboration de véritables parcours d'éducation artistique et culturelle à l'échelle des territoires.

À l'instar des villes, un grand nombre de départements ont investi le champ de l'éducation artistique. Ils le font de diverses manières, en s'appuyant, selon les cas, sur leurs structures propres (les

organismes départementaux de développement des arts vivants, les bibliothèques, archives et musées départementaux), sur des dispositifs nationaux largement pris en charge localement (dispositifs d'éducation au cinéma pilotés par le CNC), sur les schémas départementaux des enseignements artistiques, centrés prioritairement sur les conservatoires et les écoles de musique, mais intégrant de plus en plus ces questions, ou bien dans une visée plus générale, sous la forme de plans départementaux d'éducation artistique et culturelle. Les modalités concrètes en sont assez variées : appels à projets, prix et concours, sorties culturelles, actions de sensibilisation, cartes et chèques culture, mesures de soutien direct aux établissements, formules incitatives pour l'intervention d'équipes artistiques, mise en œuvre ou adaptations locales de dispositifs nationaux, etc. Il en est de même

pour les modalités d'organisation et les champs artistiques et culturels abordés (dispositifs mono- ou pluri-thématiques). On remarque cependant, dans le droit fil des expérimentations menées au cours des années 1990 sous l'impulsion d'une politique interministérielle volontariste, que la notion de parcours, récemment remise sous les feux de l'actualité par la loi sur la refondation de l'école et plus particulièrement le projet d'inscription d'un parcours culturel pour tous les élèves, est très présente dans les politiques départementales.

Dans ce paysage dynamique et contrasté, le Conseil général de l'Oise mène, depuis près d'une dizaine d'années, une politique volontariste en faveur de l'éducation artistique et culturelle dans les collèges. L'instrument principal de cette politique est le Contrat départemental de développement culturel

(CDDC), dispositif porté par le Conseil général en partenariat avec le Rectorat de l'Académie d'Amiens, l'Inspection académique de l'Oise ainsi que la Drac Picardie. Le CDDC vise à sensibiliser les élèves aux arts et à la culture par la pratique, la confrontation aux œuvres et la rencontre avec les artistes et les professionnels de la culture, dans des domaines culturels variés. Il se concrétise par des parcours culturels mis en œuvre conjointement par un ou plusieurs enseignant(s) et partenaire(s) culturel(s), dans une configuration qui laisse une place significative à une dynamique de projet portée par les acteurs de terrain.

Soucieux de consolider son intervention dans ce domaine et d'évaluer la pertinence de son action, le Conseil général de l'Oise a confié à l'automne 2011 une étude sur le CDDC à l'Observatoire des politiques culturelles, dont le rapport final a été remis en octobre 2012¹. Ce travail s'est inscrit dans une actualité marquée par les réflexions sur la réforme des collectivités territoriales et par les inquiétudes liées aux contraintes accrues en matière de financement des politiques publiques.

Le présent article constitue un compte-rendu de l'enquête sur le CDDC. Celle-ci s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2011-2012. Elle s'appuie sur une analyse documentaire, sur la réalisation d'une cinquantaine d'entretiens auprès de représentants des différentes catégories d'acteurs, bénéficiaires du dispositif et

intervenants, et sur une démarche d'observation et de mise en perspective de la situation isarienne avec celle d'autres territoires.

LE CDDC : UN DISPOSITIF PARTENARIAL D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE, BIEN MOBILISÉ ET APPRÉCIÉ PAR LES ACTEURS

La montée en puissance du CDDC, en termes de nombre de projets soutenus et en termes financiers, depuis sa création en 2005, traduit non seulement l'engagement des collectivités publiques, mais aussi les attentes importantes des équipes enseignantes et des établissements scolaires dans ce domaine. Entre 2005 et 2011, le nombre de projets-parcours est passé de 166 à 252 et s'est stabilisé depuis à 245 projets environ. 85 % des collèges du département sont concrètement concernés, et chaque collège propose entre 2 et 5 projets-parcours. Une cartographie précise des établissements bénéficiaires, des partenaires et des domaines culturels mobilisés est tenue à jour chaque année ; elle témoigne notamment de l'impact sur les collèges ruraux et les collèges situés dans les zones de la politique de la ville. Le budget global, qui repose sur un effort important du Conseil général pour financer les projets, est abondé par la Drac et le Rectorat, par le biais de subventions et d'heures affectées aux collèges.

Le CDDC vise à la fois des objectifs quantitatifs (garantir à l'ensemble des élèves du département d'être touchés, au moins une fois pendant leur scolarité au collège, par un parcours artistique et culturel) et qualitatifs (préserver l'esprit de projet, éviter l'effet catalogue, remédier à l'absence d'acteurs culturels dans les territoires éloignés, garantir la triple ambition de l'éducation artistique). Il s'inscrit plus largement dans une offre culturelle et éducative variée en direction de la jeunesse, la politique du Conseil général étant bien dotée en dispositifs dans ces secteurs. Les personnes interrogées dans le cadre de l'étude ne perçoivent néanmoins pas de concurrence entre le CDDC et les autres dispositifs pour la jeunesse.

La mobilisation de trois niveaux de partenariats

Fruit d'une volonté de travail partenarial entre le Conseil général et l'État, concrétisée en 2006 par la signature d'une convention tripartite, le CDDC engage chacun des partenaires dans un projet de démocratisation culturelle et d'équité territoriale. Cette logique partenariale est prégnante à plusieurs niveaux. Les partenaires initiaux (partenariat instituant) sont en effet toujours présents et en dialogue – même si les temps d'interaction et d'échange sont actuellement limités à une dimension opérationnelle (comités de pilotage, lancement des appels à projets, etc.). Les partenariats d'organisation (structures, établissements, services, comité de pilotage) et de réalisation (enseignants, artistes et professionnels de la culture) marquent également le quotidien du dispositif et ont conservé au fil du temps leur rôle et leur dynamique propre.

Un dispositif perçu comme cohérent et facilitateur

Bien identifié et approprié par les acteurs, le dispositif est resté cohérent avec les objectifs qui ont présidé à sa création : diffusion dans tous les territoires (seuls 3 collèges sur 81 n'ont jamais participé à un parcours depuis le lancement du CDDC), portage réel des

“L'une des originalités de la politique départementale est l'ouverture du CDDC, depuis plusieurs années, à la culture scientifique et technique, domaine qui reste traditionnellement peu investi dans le champ de l'éducation artistique et culturelle.”

projets par les acteurs concernés (enseignants et acteurs culturels, aussi bien artistes que médiateurs), diversité des domaines culturels mobilisés, travail en équipe au sein des établissements scolaires, etc.

D'une manière générale, le dispositif est ressenti comme facilitateur, aussi bien du point de vue de la motivation des enseignants que du point de vue des savoir-faire des partenaires culturels. Le rôle important donné aux chefs d'établissements, qui s'en saisissent pleinement dans la plupart des cas (le système des correspondants culturels en collèges n'ayant pas été privilégié) montre, s'il en était encore besoin, que cet échelon de responsabilité a été longtemps sous-estimé et qu'il doit être investi fortement dans une politique fondée sur les parcours culturels. Tout comme les chefs d'établissements, les enseignants affichent un réel attachement au CDDC, qu'ils apprécient pour sa facilité de mise en œuvre et pour la transversalité des thématiques. Les domaines artistiques les plus mobilisés dans les projets sont généralement le spectacle vivant et les arts visuels. Mais l'une des originalités de la politique départementale est l'ouverture du CDDC, depuis plusieurs années, à la culture scientifique et technique, domaine qui reste traditionnellement peu investi dans le champ de l'éducation artistique et culturelle.

L'enquête montre que l'éducation artistique et culturelle exige des moyens, mais que ceux-ci ne sont pas hors de portée des collectivités. Dans le cas de l'Oise, comme cela avait pu être démontré à l'époque des sites expérimentaux d'éducation artistique (notamment en 1993), un nombre important de parcours culturels et une bonne cohérence dans leur organisation garantissent une indispensable exigence de qualité et permettent de couvrir les trois expériences de l'art et de la culture qui structurent l'éducation artistique et culturelle : fréquentation (pratique de spectateur), expression (pratique d'acteur), médiation et acquisition de savoirs (pratique réflexive). Bien que certains enquêtés trouvent que le Conseil général joue un rôle prégnant dans le choix des artistes et des profes-

sionnels partenaires, la plupart d'entre eux estiment que le dispositif est assez souple sur ce plan et les chefs d'établissement sont favorables à une expertise relevant du Département et de la Drac. D'un point de vue fonctionnel et d'expérimentation du dispositif, les difficultés soulevées par les enquêtés concernent essentiellement des questions organisationnelles : coûts des transports pour les sorties, obstacles propres aux zones rurales éloignées, intégration dans les emplois du temps, adéquation des calendriers des différents partenaires, notamment entre mondes éducatif et culturel avec, dans un certain nombre de cas, des difficultés pour les enseignants pour rencontrer, en amont, les partenaires culturels retenus, la préparation des projets se faisant avec la structure culturelle référente.

La qualité du suivi et de l'accompagnement : un facteur-clé de la réussite du dispositif

Une dimension importante du CDDC, largement soulignée par les personnes rencontrées dans le cadre de l'enquête, est la qualité du suivi apportée par les partenaires du dispositif, en particulier le rôle du service chargé de coordonner le CDDC au sein du Conseil général. Les interventions de la cellule spécialisée au sein de l'Inspection académique et du service éducation artistique de la Drac sont également appréciées bien que parfois moins bien repérées par les acteurs. Le rôle de chef de file du Département est bien identifié et cette dimension de suivi individualisé, de dialogue, d'écoute des besoins, de coordination et de médiation a prouvé là sa pertinence. Le faible nombre d'échecs ou de projets arrêtés à mi-parcours tient au fait que le CDDC n'est pas seulement un guichet financier pour des actions, mais surtout un dispositif d'accompagnement qui encourage la logique de projet. La crainte de voir se multiplier la demande bien au-delà des possibilités financières des partenaires publics ne s'est pas réalisée pour l'instant : une sorte de régulation a été constatée entre les moyens mis en œuvre et les besoins exprimés.

L'étude ne préconise pas de refonte ou de corrections des critères, car ceux-ci sont formulés comme des repères et non comme des outils de sanction, étant mobilisés en amont (dans la phase d'écriture des projets avec l'importante activité de conseil signalée plus haut) plus qu'en aval (dans la phase d'instruction des dossiers et de sélection). Dimension intéressante et relativement peu fréquente, les propositions incomplètes ou insuffisantes donnent lieu à des allers-retours et les projets peuvent être représentés, l'accent étant mis sur la réussite de tous et sur le développement culturel.

Chaque parcours fait en théorie l'objet d'un bilan (chiffré) et d'une évaluation (écart entre les objectifs et le réalisé) de la part de tous les acteurs concernés par l'opération (chefs d'établissements, enseignants, acteurs culturels, élèves). Les bilans des chefs d'établissements ont constitué une source précieuse pour l'enquête. Au niveau des parcours, les résultats sont moins exploitables car l'enseignant est assez souvent seul à rédiger les bilans. Ce problème est récurrent dans les parcours culturels, dont le nombre d'heures réduit ne permet pas une réelle implication des artistes au moment de cette ultime discussion, surtout dans les zones rurales éloignées, qui sont pourtant prioritaires pour le Conseil général. Au-delà des besoins en matière de bilan et de retour sur expérience, il y a là un signe possible de la transformation de l'artiste partenaire en artiste fournisseur d'interventions, problème auquel il faut rester très attentif car c'est la limite à laquelle se heurtent toutes les politiques fondées sur des parcours, c'est-à-dire sur des unités d'action composées d'un nombre réduit d'heures d'activité menées en partenariat.

Les modalités et degrés d'appropriation

Le lien avec l'histoire des arts mérite d'être souligné. Le secteur culturel craignait à juste titre, lors de l'instauration de cet enseignement en 2008, que la dimension pratique et artistique de l'éducation artistique ne soit évacuée au bénéfice d'un enseignement

théorique, potentiellement rébarbatif, et délivré par des enseignants peu ou mal formés. Ces problèmes ne doivent pas être éludés, mais on constate dans cette étude que l'enseignement de l'histoire des arts et sa validation au Brevet des collèges constituent au contraire un ancrage fort pour le CDDC qui bénéficie ainsi d'une validation sur le plan pédagogique. Inversement, le CDDC donne souvent un sens à cet enseignement, en ouvrant celui-ci au partenariat et aux pratiques effectives sans laisser ces deux dimensions au libre choix d'enseignants motivés, c'est-à-dire à une grande inégalité de contenu selon les collèges et les classes.

Du point de vue de l'appropriation par les établissements, plus un collège est en situation défavorisée (milieu rural ou zone Éclair²), plus les parcours sont présents et investis très positivement en tant qu'outils pédagogiques à part entière. Les collèges ruraux utilisent également ce dispositif pour « faire venir » la culture dans leurs territoires, ce qui, dans certains cas, fait du collège un acteur culturel du territoire. Leur situation géographique conditionne cependant le partenariat, car les collèges font plus fréquemment appel à des structures culturelles à fort rayonnement artistique, dotées de moyens conséquents et capables de se déplacer facilement dans tout le département.

“Du point de vue de l'appropriation par les établissements, plus un collège est en situation défavorisée (milieu rural ou zone Éclair), plus les parcours sont présents et investis très positivement en tant qu'outils pédagogiques à part entière.”

Du côté des acteurs culturels, des différences d'investissement dans le CDDC apparaissent également en fonction de leur taille et de leur mode d'organisation. Si les artistes indépendants sont bien présents dans les parcours (ils représentent 40% des partenaires culturels mobilisés), ce sont néanmoins les structures les plus importantes qui interviennent le plus sur l'ensemble du département. D'une manière générale, les acteurs culturels estiment que le CDDC ne bouleverse pas leurs modes de fonctionnement et qu'il a plutôt pour conséquence de les conforter. Bien que le Conseil général cherche à se prémunir contre toute forme de monopole artistique, une vigilance doit s'exercer car les partenariats tendent naturellement à devenir pérennes, c'est-à-dire à privilégier systématiquement les mêmes structures.

Les effets structurants en matière de développement culturel

Par leurs modalités d'organisation et de réalisation, par les interrelations qu'ils génèrent, les parcours produisent des effets sur les acteurs culturels, éducatifs, sur les élèves mais aussi sur les territoires. Ils peuvent ainsi constituer un point d'ancrage pour la vie culturelle des territoires ruraux, ou être utilisés pour assurer le maintien et la transmission d'habitudes de coopération avec des partenaires culturels, face aux difficultés générées par le fort renouvellement des enseignants. Les parcours permettent également d'intégrer l'art et la culture dans les axes et les missions du collège, voire de favoriser l'implication des familles même si ce dernier point reste encore peu développé dans le dispositif.

Par ailleurs, en définissant l'intervention en milieu scolaire comme une mission importante pour les tutelles, le CDDC incite les structures culturelles à renforcer leurs démarches dans ce secteur, à produire des outils de médiation spécifiques, à se préoccuper des besoins des partenaires éducatifs en proposant des pistes d'activités inspirées des programmes scolaires, etc. Le CDDC fait ainsi évoluer les pratiques du milieu culturel et artistique de l'Oise par la mise en place de protocoles spécifiques en lien avec les actions jeunes publics.

PROPOSITIONS POUR UN RENFORCEMENT ET UNE PÉRENNISATION DU CONTRAT DE DÉVELOPPEMENT CULTUREL DE L'OISE

Le diagnostic réalisé a permis de formuler un ensemble de propositions pour accompagner l'évolution de l'intervention du Conseil général dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle. Présentées dans le rapport final de l'étude, elles ne visent pas une remise en cause ou une refonte totale du CDDC – dont la pertinence et la souplesse doivent être préservées – mais l'identification de pistes de travail pour renforcer la qualité et la pérennité du dispositif dans un contexte général contraint.

1/ Tout d'abord, l'étude souligne la qualité du partenariat au sein du pilotage du dispositif (Conseil général, Drac, Éducation nationale). Elle propose de *consolider ce partenariat* et de *réaffirmer l'engagement du Conseil général dans le champ de l'éducation artistique*. La signature d'une nouvelle convention pluriannuelle entre le Conseil général, la Drac et l'Inspection académique et le Rectorat, permettrait ainsi de renforcer durablement le dispositif.

Par ailleurs, l'affichage d'une politique départementale forte dans le domaine de la jeunesse et de l'éducation artistique et culturelle passe par une étroite coordination des actions entre les services du Conseil général. En ce sens, il serait utile de favoriser la participation de représentants des différentes directions dans les réunions, de favoriser l'élaboration et l'usage d'outils communs, et de renforcer l'articulation entre les différents dispositifs et leurs complémentarités, notamment en termes de contenus et d'organisation. L'articulation avec d'autres niveaux scolaires (par exemple le lien CM2/6^e) – et donc d'autres niveaux de collectivités – est aussi une question importante. Plus largement, les relations avec les intercommunalités et les départements proches pourraient être renforcées.

2/ En termes d'optimisation du fonctionnement du dispositif, l'étude préconise de conserver la qualité du pilotage et du suivi reconnue par l'ensemble des acteurs, tout en poursuivant l'accompagnement actuel et l'usage des outils de gestion, d'analyse et de suivi mis en place (guide des partenaires culturels et aide à l'identification d'intervenants, ressources sur le portail Internet, tableaux de bord statistiques et cartographiques, etc.). Il importe que ces outils soient pérennes, actualisables et qu'ils soient aussi au service du débat public sur le dispositif.

L'étude suggère également d'accroître l'implication des artistes et des parents d'élèves, notamment en les associant aux comités de pilotage et, plus largement, de renforcer la formation conjointe des enseignants et des acteurs culturels, en mettant en place une ou des journées annuelles de formation. Elle souligne, en effet, le déficit d'offre de formation qui est souvent observé dans les politiques territoriales une fois que les plans locaux ont atteint leurs objectifs quantitatifs et leurs rythmes. Le rôle des réseaux d'éducation populaire doit aussi être interrogé, car ils sont très peu présents.

3/ Un troisième axe de réflexion porte sur le renouvellement du CDDC et de ses contenus au regard des enjeux actuels. Il s'agit, d'une part, pour un dispositif devenu relativement mature et bien approprié, d'éviter le risque de routine et, d'autre part, d'anticiper sa mobilisation et sa mise en œuvre futures.

L'étude propose de poursuivre la logique d'ouverture et d'adaptation des contenus aux évolutions actuelles (diversité des contenus abordés, croisement des domaines artistiques et culturels, évolution des partenariats dans les propositions, etc.) et l'appui sur les ressources locales. Des

thèmes pour l'instant faiblement mobilisés par les porteurs de projets (numérique, cinéma d'animation, musiques actuelles, etc.) pourraient ainsi être développés. Il serait intéressant d'encourager le montage de projets sur des thématiques innovantes, transversales ou articulées à une actualité culturelle locale (festivals, opérations mémorielles et patrimoniales, etc.), comme cela a déjà été expérimenté, sans remettre en cause la liberté d'action et de choix de thématique offerte par le dispositif.

En l'état actuel, il est difficile de connaître l'évolution future des demandes vis-à-vis du dispositif. Mais plusieurs pistes sont imaginables dans la perspective d'une évolution des modalités de soutien aux projets : expérimentations ponctuelles et ciblées sur différents calendriers et sur quelques établissements (pour traiter les questions de durabilité des projets et de continuité de l'action publique éducative et culturelle), identification de territoires prioritaires où les établissements pourraient à l'avenir bénéficier d'un soutien accru du Département, notamment dans les zones rurales éloignées.

Toutefois, il est indispensable de conserver la logique de projet – garantie de qualité et repart contre l'inflation des demandes –, le principe du « groupe classe » et de poursuivre le cas par cas qui a fait la preuve de son efficacité, pour ne pas rigidifier un dispositif dont la qualité principale est l'accompagnement et la souplesse.

4/ Enfin, dans une optique de consolidation de l'offre, l'étude soulève des pistes de travail afin de renforcer la lisibilité et la visibilité de la politique départementale et de valoriser le dispositif (à la fois dans une démarche de communication interne au Département et externe) à travers des outils de communication clairs, efficaces et évolutifs. Refonte du site Internet, publication d'un ouvrage

valorisant les actions, journée annuelle de restitution et d'échanges seraient de nature à améliorer l'information et l'implication des porteurs de projets, ainsi que l'accueil d'enseignants nouvellement arrivés dans l'Oise, dont le renouvellement important a souvent été évoqué au cours des entretiens et constitue un défi pour l'ancrage du CDDC dans la durée.

En conclusion, cette enquête sur le Contrat départemental de développement culturel mis en place par le Conseil général de l'Oise souligne une nouvelle fois l'intérêt et la complexité des dispositifs incitatifs pour l'éducation artistique et culturelle. Ils sont intrinsèquement liés à la fois à la rigueur et à la souplesse des partenariats sur lesquels ils reposent, mais aussi à l'investissement personnel des professionnels concernés. Le cas de l'Oise illustre bien l'engagement progressif des départements en faveur de l'éducation artistique et culturelle et les atouts majeurs que représente ce niveau territorial en matière d'égalité d'accès, de garantie de qualité et d'animation territoriale.

Marie-Christine Bordeaux

Chercheuse au GRESEC, maître de conférences à l'Université de Grenoble

Anne-Cécile Nentwig

Docteure en sociologie de l'Université de Grenoble (UPMF).

En collaboration avec **Cécile Martin**
directrice des études

et **Samuel Périgois**

chargé de mission Études/Colloques à l'Observatoire des politiques culturelles.

Le Contrat départemental de développement culturel du Conseil général de l'Oise. Un accès à l'éducation artistique et culturelle pour tous les collégiens.

NOTES

1- Cette étude pilotée par l'Observatoire des politiques culturelles a été placée sous la responsabilité scientifique de Marie-Christine Bordeaux (chercheuse au GRESEC, maître de conférences à l'université de Grenoble) et réalisée avec Anne-Cécile Nentwig (docteure en sociologie) et l'équipe de l'Observatoire des politiques culturelles (Cécile Martin, directrice

des études, et Samuel Périgois, chargé de mission). Le rapport d'étude est consultable auprès de l'Observatoire des politiques culturelles et du Conseil général de l'Oise.

2- L'appellation Éclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) correspond au dispositif de classement en zone d'éducation prioritaire.

LE NUMÉRIQUE : UN DÉFI POUR L'ÉDUCATION À L'IMAGE

François Campana

Le Web 2.0 a changé l'accès à la culture, à la connaissance, mais a surtout profondément modifié les pratiques. Il est désormais possible d'accéder aux outils de création et de diffusion, de réaliser un film (amateur ou non), de le diffuser, d'avoir des spectateurs (en salle ou en ligne), d'échanger des images, d'accéder à des plateformes de réappropriation, de travailler avec des logiciels libres et de faire que l'image soit plus qu'un plaisir de spectateur.

La grande majorité des acteurs du domaine de l'éducation à l'image estiment que le numérique n'est qu'un nouvel outil, pas plus. L'apprentissage prendra donc toujours en compte le fait qu'il s'agit bien de donner du sens aux images construites par tout un chacun. Néanmoins, les défis à relever sont extrêmement nombreux pour tous les acteurs de l'éducation à l'image : prendre conscience des évolutions, s'adapter aux nouvelles pratiques des jeunes, suivre les évolutions technologiques, s'engager dans les différentes dynamiques participatives, réétudier les différents critères de visionnage des images, réduire la fracture entre ceux qui maîtrisent et ceux qui refusent (ou qui ont abandonné), construire une pédagogie adaptée, accompagner les pratiques, former des encadrants, repenser les enjeux et les objectifs de l'apprentissage de l'image.

DES IMAGES PARTOUT

Le concept d'éducation à l'image est très jeune et peu clair. Sans doute faut-il le remplacer par celui d'« éducation aux images » qui inclurait toutes les images, du cinéma à la télévision, de la vidéo surveillance au téléphone portable, des jeux vidéo aux programmes informatiques ? Il semble en tout cas nécessaire de ne plus le restreindre à l'éducation au cinéma. Ce qui est en jeu relève désormais d'une question de société, car l'image est

omniprésente et incontrôlable. Au-delà de la nécessaire définition des concepts, l'urgence de mettre en place un système d'apprentissage des images se vérifie chaque jour un peu plus avec l'arrivée prochaine de nouveaux tuyaux ou de nouveaux outils que personne n'est capable d'anticiper. Depuis quelques années, nous avons franchi un pas important : quiconque peut, potentiellement, aux quatre coins de la planète, maîtriser la construction et le transfert d'images. Certains ont la capacité de les décoder, d'autres ne font que les absorber et les regardent avec fascination, dégoût, amusement ou sérieux.

Il est bien difficile de déterminer l'origine de l'apparition de la terminologie « éducation à l'image », mais c'est sans aucun doute à partir de l'éducation artistique et de l'analyse filmique que se développe, dans les années 80, une réflexion autour du cinéma qui va s'étendre à tous les types d'images animées. Dans un milieu (incluant l'audiovisuel et, désormais, le monde numérique) où le pouvoir est avant tout financier ou politique et, suite au développement sans précédent des canaux de diffusion des images, un autre regard sur toutes les

images devenait nécessaire. À partir des années 2000 et en reprenant la dynamique des mouvements d'action culturelle et/ou d'éducation populaire, deux éléments s'imposent : l'éducation à l'image doit concerner la totalité de la population et la pédagogie de l'image animée doit évoluer sans séparer l'apprentissage du « voir » de celui du « faire ».

VRAI/FAUX

Nous sommes depuis longtemps passés de « l'image fixée » (le film, l'émission, avec un début et une fin) à « l'image provisoire » en diffusion immédiate (celle que l'on ne garde pas, que l'on peut trafiquer à souhait, que l'on envoie par mail ou par portable) et qui disparaît aussi vite qu'elle a été créée. Cet état de fait va modifier la propension à « vérifier la réalité » de ces images, que ce soit dans un registre journalistique, dans une démarche créatrice ou autre. Depuis la création des images animées, les propositions artistiques ont traversé l'histoire et ont été fixées dans le temps et l'espace.

“Ce qui est en jeu relève désormais d'une question de société, car l'image est omniprésente et incontrôlable.”

Avec les nouvelles manières de faire, nous ne maîtrisons ni l'origine, ni le lieu, ni l'espace, ni la pérennité de ces images. Les modes de représentation (objectifs, langues, enjeux) et le langage des images (tournage, réalisation, montage) restent les seuls éléments qui nous permettent de décoder ce que nous regardons et, par conséquent, ce que nous construisons. L'accord tacite entre créateur et spectateur, qui définit qu'un film est bien un objet fictionnel, est toujours d'actualité et l'analyse cinématographique reste pertinente mais elle trouve ses limites dans l'analyse des « œuvres figées ». Qu'en est-il aujourd'hui ? Pour en percevoir le sens, comment décortiquer toutes ces créations filmiques (ou les autres, liées à l'événementiel) qui ne sont plus définitives et que l'on peut consulter de façon parcellaire ? Sans perception de l'œuvre dans sa totalité et sans indication sur la source, comment faire la distinction entre fiction et réalité ? Ce n'est ni la création d'un monde virtuel, ni la réalité de ce monde qui pose question mais la compréhension pure et simple de la véracité de notre monde réel.

DÉVELOPPER UN REGARD CRITIQUE

Envisager une véritable politique d'éducation aux images passe en premier lieu par une prise de conscience de cette réalité par tous les acteurs concernés. Elle est nécessaire avant même de construire des programmes ou des méthodes d'enseignement. Au-delà de l'acte de création, percevoir le réel devient de plus en plus complexe. Les générations futures devront affronter cette contradiction qui oppose « le vrai » celui que l'on voit, et « le faux », celui que l'on peut construire avec les images et qui ressemble tellement à la réalité. La manipulation avec les images est devenu un art. Maîtrisées ou non, volontairement manipulatrices ou non, les images produites s'accompagnent de stratégies qui consistent avant tout à faire passer un message qui s'assimile plus dans certains cas à de la communication (si ce n'est de la propagande) qu'au souhait d'apporter à l'homme de véritables éléments de connaissance ou un simple moment de

plaisir. L'apprentissage passe par la capacité à développer un regard critique et par la compréhension de la construction des images, par une connaissance des « mots et de la grammaire » de l'image. Il faut pouvoir mettre en perspective toutes les images reçues car elles influencent nos manières de vivre, nos points de vue politiques ou autres et les relations humaines et sociétales dans leur ensemble.

UNE DYNAMIQUE MULTIPLE

Face à l'« Hyper offre » (selon Pierre-Jean Benghozi), « il faut surtout créer des portails d'information et d'agrégation », car l'accès à la connaissance prend d'autres chemins que l'enseignement scolaire. De leur côté, les acteurs de l'éducation à l'image ont la nécessité de se recentrer sur l'art et la création car ces deux notions restent les fers de lance de l'innovation, éléments indispensables de l'évolution humaine.

La dynamique des dispositifs d'éducation à l'image, la volonté des collectivités locales, les processus de décentralisation, l'accès aux nouvelles technologies et les nouveaux usages ont profondément fait évoluer le paysage. Dans le « monde de l'éducation à l'image », il existe désormais un très fort maillage du territoire avec de nombreuses structures, d'origine et de domaine très

divers : salles de cinéma, productions audiovisuelles, télévisions locales, écoles d'art, espaces publics numériques, médiathèques, associations, relais d'éducation populaire, services municipaux, etc., etc. Elles ont acquis une véritable compétence professionnelle en plus de vingt ans d'existence et s'obligent à suivre l'évolution des pratiques, des jeunes en particulier.

Elles constatent depuis longtemps que la demande est extrêmement forte, totalement justifiée, argumentée, mais surtout qualitative. Elle provient de toutes les couches de la société, de toutes conditions sociales, de tous types de lieux et de tous les coins du monde. Elle est multiple et les propositions sont foisonnantes, de tous les domaines artistiques ou sociaux et de tous types de structures culturelles ou sociales. Depuis plusieurs années, le dispositif *Passeurs d'images* ne peut plus répondre à la demande. Il en est de même pour les dispositifs en temps scolaire. Les opérateurs sont obligés de choisir entre partager les moyens ou sortir des dispositifs des partenaires pour que d'autres puissent y avoir droit. Cette situation est un frein considérable et entraîne une stagnation, si ce n'est une régression. Il nous faudrait pourtant envisager les choses différemment en bousculant les schémas classiques de l'éducation artistique. La dynamique est



Atelier Pocket Films avec Passeurs d'images (ECLA), intervenant : Benoît Labourdette. Participants : jeunes de 11-17 ans (aire des gens du voyage). Libourne (Aquitaine), octobre 2011

© Passeurs d'images

désormais territoriale et ne peut plus s'envisager dans une politique unilatérale qui lamine les aspérités et les envies des partenaires locaux qui ne se reconnaissent plus dans des directives trop éloignées de leurs pratiques, de leurs préoccupations et de leurs réalités. Accompagner ces dynamiques locales reste, sans doute aucun, la seule piste pertinente. Face à ce constat, le rôle des collectivités territoriales devrait être primordial et les enjeux dépasser largement leurs seuls territoires.

DES PRATIQUES ET DES HOMMES

Pour déployer cette nouvelle dynamique, trois axes fondamentaux restent toujours d'actualité : voir, faire, réfléchir. La connaissance et la confrontation avec les œuvres et les artistes sont indispensables. L'analyse cinématographique est un formidable outil de décryptage des images et ouvre à la compréhension de notre monde. Avec les nouvelles pratiques, cet apprentissage de la construction des images est indispensable. Les jeunes doivent maîtriser les mécanismes de compréhension des images qu'ils manipulent pour qu'ils apprennent à devenir des citoyens en diffusant les images dans les règles et dans le respect de l'humain, pour qu'ils sachent se jouer des images avec plaisir, sans en être dépendants. Faire de la création, c'est s'approprier un langage, définir pourquoi et pour qui on filme. Pour cela, il n'y a pas d'autres

“Il faut pouvoir mettre en perspective toutes les images reçues car elles influencent nos manières de vivre, nos points de vue politiques ou autres et les relations humaines et sociétales dans leur ensemble.”

pistes que les ateliers de pratique artistique, encadrés par des professionnels. Mais l'atelier n'est pas seulement un « objet d'éducation », c'est aussi un espace social où se côtoient des personnes différentes, où se construit une histoire. C'est un moment de vie avec un avant, un pendant et un après. Ce sont les raisons pour lesquelles il est nécessaire que deux professionnels se partagent l'encadrement de ces pratiques, un créateur et un relais local.

Pas d'éducation à l'image sans artistes créateurs, cinéastes/réalisateurs ou plasticiens. Qui mieux que l'artiste peut transmettre sa passion pour l'art et expliciter sa démarche propre ? Il est important de garder une place centrale aux artistes et aux créateurs, de quelque domaine que ce soit. Nous devons désormais percevoir que les vidéastes, les *geeks* et autres informaticiens, créent des images extraordinaires, à partir des jeux vidéo ou d'images de synthèse, etc. Il ne peut pas y avoir, d'un côté, l'éducation artistique à l'image et, de l'autre, la culture ou la politique numérique. Actuellement, les créateurs s'investissent dans ces deux domaines sans se préoccuper des cases institutionnelles.

Ceci étant, la majorité des professionnels qui interviennent sur les ateliers de pratique artistique sont des intermittents du spectacle et de l'audiovisuel. Les faire sortir de la précarité dans laquelle ils vivent, régler de manière claire leurs places dans les processus de construction des projets et pérenniser la question de la prise en charge dans leur statut des activités d'éducation à l'image sont indispensables. Mal les payer ou ne pas prendre en compte leurs difficultés tuerait toute politique d'éducation artistique.

L'artiste ne peut être présent que ponctuellement sur les projets. L'accompagnateur (enseignant, éducateur, animateur, bénévole ou autre) est la personne qui va imaginer le projet, le monter structurellement et financièrement, qui pourra gérer l'amont et l'aval. C'est ce couple qui va faire que le projet soit cohérent. Chacun avec sa compétence. Il ne faut pas se tromper, chacun doit rester dans son rôle et cette complémentarité devient une véritable force.

Qu'ils soient artistes ou relais de publics, il est nécessaire d'envisager des systèmes de sensibilisation à la pratique de l'éducation artistique et aux montages de projets. Ce sont les partenaires de terrain qui montent les projets artistiques. Il faut donc qu'ils apprennent à les construire, avec des artistes ou des structures culturelles, avec les collectivités et tous les partenaires financiers. C'est avec ce type de formation/sensibilisation que l'évolution qualitative pourra se faire. Dans certains cas, il est nécessaire d'envisager des formations plus pointues, mais cela ne peut pas être la seule solution. On peut raisonnablement imaginer qu'il est impossible de former tous ces relais à tous les arts. En formant à l'accompagnement des projets d'éducation artistique et d'éducation à l'image, les relais pourront s'engager dans de nouveaux processus de construction afin que leur projet ne soit pas un « one shot », mais permette un travail sur le long terme. Il faut un partenariat, des financements pérennes, clairement définis et suffisants pour payer les intervenants professionnels. Un programme basé exclusivement sur des soutiens *a minima*, projet par projet, est voué à l'échec ou à un éternel recommencement.

DU PLAISIR

En utilisant un médium apprécié de tous, il s'agit bien, à travers les ateliers de pratique artistique, de favoriser l'expression des jeunes et des citoyens. Ce sont les participants qui doivent définir les thèmes, les manières de faire, manipuler les outils et réaliser. Il faut mettre les publics au centre des processus décisionnels. Avec l'arrivée du numérique, des réseaux sociaux et autres manières de faire, les populations et les jeunes en particulier, s'investissent à fond dans ce type de proposition et maîtrisent les outils. Il faut travailler dans une optique d'innovation artistique et culturelle en utilisant leurs connaissances et leurs compétences pour développer du sens et de la compréhension des images créées.

Les jeunes de la génération Y (*Digital natives*) n'ont que très peu d'états d'âme vis-à-vis de ces questions d'organisation de l'éducation à l'image. Ils pratiquent, largement,



Atelier « MashUp Cooker », intervenant : Romuald Beugnon ; participants : jeunes de Thiron-Gardais (Centre). Rencontres Passeurs d'images au WIP-Villette à Paris, 15 décembre 2012

© Passeurs d'images

très largement. Selon Médiamétrie (avril 2013), les 15-24 ans visionnent 170 vidéos par mois pour une durée de plus de neuf heures. Que ce soit des films, des « images à écouter », des cartes postales ou des « images mise en scène de soi »¹, ils s'approprient les contenus, baignent dans l'échange, l'interactivité, se créent une nouvelle cinéphilie et s'ouvrent à toutes sortes de nouveautés : Web documentaires, annotations, DIY/Do It Yourself (*Recut/Retraiter* ou *machinimas*), détournements, *MashUp*, films suédés, *Serious game*...² Ils se sont emparés de nouveaux espaces d'expression. Nous nous devons de leur proposer des univers narratifs dans lesquels ils pourraient jouer un rôle en agissant en interactivité (avec, par exemple, la mise en place d'ARG, *Alternative Reality Games*, jeux en réalité alternée).

La technique est importante mais, plus encore, ce que l'on en fait et le plaisir que l'on peut apporter à ceux qui pratiquent. Il faut permettre le développement de la pratique et de l'appropriation. Pour autant, l'objectif doit rester de favoriser les processus de construction et non de « faire des films ».

Si, au milieu des nombreuses propositions, certains films sont des chefs d'œuvre, tant mieux. La diffusion de toutes les images n'est plus un objectif, c'est une réalité. L'enjeu de l'atelier d'éducation à l'image doit être avant tout un véritable temps d'échange et d'apprentissage et le beau souvenir d'un projet collectif abouti.

L'éducation artistique à l'image est pourvoyeuse de spectateurs, de dynamique de recherche et d'innovation, de qualification préprofessionnelle, de découverte de nouveaux talents de construction de la personnalité et de plaisir pour les participants.

Les jeunes sont bien évidemment la priorité pour construire une dynamique d'éducation à l'image. Ils sont l'avenir et en première ligne sur les réseaux sociaux. Engager, en direction des jeunes, une politique d'éducation artistique participe pleinement de la construction nécessaire des individus. Il ne faut cependant pas négliger de s'intéresser à tous les publics, de différents milieux sociaux, dans le temps scolaire ou non.

L'apprentissage de l'image ne relève plus exclusivement d'un seul domaine, d'une seule catégorie de personne ou d'un seul ministère. C'est toute la complexité que doivent affronter ceux qui s'intéressent à ces pratiques d'éducation artistique. Depuis les années Malraux ou Lang, la société s'est emparée de la connaissance, de l'art et de la culture. Les projets sont multiples, diversifiés, présents sur tout le territoire et l'éducation à l'image est en première ligne. La dynamique participative, la mise à disposition des outils, le foisonnement créatif et l'implication de tous obligent à faire évoluer les méthodes pédagogiques et les positions de ceux qui engagent des politiques culturelles, comme celles des participants.

Tout ceci peut bien évidemment effrayer les tenants du « conservatisme artistique » qui pensent que la nouveauté est forcément moins intéressante que ce qui aurait déjà fait ses preuves. Dans le domaine de l'éducation à l'image, impossible de rester en arrière. Toutes les pratiques de visionnage, comme toutes celles de construction des images, sont encore d'actualité. Il faut juste nous pencher avec intelligence et ouverture sur un monde que nous ne maîtrisons pas, sur des pratiques que nous ne comprenons pas obligatoirement et sur des projets artistiques qui seront, sans doute aucun, les outils du rêve et de l'imagination des générations futures.

François Campana

Coordinateur national du dispositif Passeurs d'images

Le numérique : un défi pour l'éducation à l'image

NOTES

1- Voir à ce sujet, l'intervention de Michael Bourgatte, Docteur en science de la communication, lors de la formation : « l'éducation numérique fait sa révolution numérique ». <http://data.acira.org/CR.formation.AciraA.nov2012.pdf>

2- Selon la sociologue Laurence Allard : « images en numérique : vers un nouveau rapport aux images », lettre d'info *Passeurs d'images* n°136 du 28 juin 2013 : www.passeursdimages.fr

LA TRANSMISSION CULTURELLE À L'ÈRE DIGITALE

Sylvie Octobre

Les Cassandre se penchent de manière répétitive sur les cultures jeunes et annoncent la fin des « anciens mondes » : celui du livre, celui du contact humain, celui de la « réalité vraie », celui des valeurs au motif que les jeunes seraient des *geeks*, enfermés dans leur chambre (digitale) et éloignés de tout contact humain. Rhétorique qui reformule celle, tout aussi récurrente, de la fin de la transmission et de la crise de ses institutions : famille, école, lieux culturels. Rien de plus faux bien sûr. Prenons seulement deux indices : si les jeunes sont effectivement les plus investis dans les pratiques numériques, ils sont également toujours les plus investis dans la culture de sortie et, s'ils ont beaucoup d'amis virtuels sur les réseaux sociaux, la plupart d'entre eux sont aussi leurs amis ou membres de leur entourage physique.

Reste que les mutations sociales de la population française – élévation massive du niveau de diplôme jusqu'au plafond de verre atteint depuis les années 1980 ; tertiarisation de l'emploi générant, en contexte de crise, un chômage structurel de masse ; affaiblissement de la croyance dans l'assurance chômage que constitue le diplôme mais aussi mutation des formes de la famille, passage à l'individualisation des valeurs – changent la donne culturelle et rendent plus cruciaux les enjeux du vivre ensemble et les liens intergénérationnels que porte le domaine culturel. Pour mieux comprendre ces enjeux, penchons-nous un instant sur les mutations des rapports au champ culturel qu'opèrent les jeunes générations, par effet propre ou par effet de contexte.

LES ENFANTS DU DIGITAL

La Net-génération est la première à être nommée en rapport à un phénomène technologico-culturel (et non un événement politique ou social). C'est dire la puissance de transformation des technologies numériques. L'environnement culturel des jeunes générations est marqué

par la convergence des contenus culturels vers des écrans devenus mobiles, interactifs et polyvalents. Cette phase radicale d'émancipation des contenus par rapport aux supports grâce à la polyvalence des terminaux produit des effets culturels majeurs :

► une mutation du rapport à l'espace : le numérique a aboli une partie des contraintes géophysiques en mettant en relation potentiellement toutes les parties du monde et en produisant un double mouvement, paradoxal à certains égards, de mondialisation de la culture et de micro-localisation des cultures sur fond de revendications identitaires croissantes. La massification des échanges numériques accélère ce que le régime médiatique avait déjà engagé : le régime multimédiatique est par nature animé de dynamiques globalisées, localisées et cosmopolites.

► une mutation du rapport au(x) temps : les technologies permettent d'abolir la linéarité et la mono-occupation des temps culturels de même que la dépendance à l'égard des grilles des diffuseurs, et favorisent une individuation, une démultiplication et une déprogrammation des temps culturels, une porosité croissante des temps privés, publics,

scolaires ou professionnels, extrascolaires ou extra-professionnels. Ce brouillage des frontières a des conséquences majeures sur l'organisation sociale : désynchronisation tendancielle des groupes sociaux, « tribalisation » autour de rythmes spécifiques, etc. Ce qui rassemble les jeunes c'est, peut-être plus que des pratiques spécifiques, des rapports à ces temps tribalisés.

► une mutation du rapport aux objets culturels : le nombre de produits culturels accessibles a considérablement augmenté grâce au numérique ; les produits culturels se sont par ailleurs hybridés, avec des effets de chaînage culturel et de métissage des genres, ce qui a favorisé le développement de l'éclectisme et une porosité croissante des catégories culturelles. Il est aujourd'hui sans doute plus difficile de dire ce qui fait culture, et de trouver des arguments pour fonder une définition consensuelle de son périmètre. La pluralité des choix individuels non nécessairement homogènes sur le plan de la légitimité culturelle, la montée en puissance de la nécessité de se définir soi-même dans une démarche auto-réflexive, invite le jeune à se définir sur des scènes sociales variées (famille, école, mais aussi copains,

“Le « consommateur culturel » qu’est devenu le jeune, de plus en plus précocement, a des savoirs, des savoir-faire et des codes dont il faut tenir compte.”

réseaux sociaux, etc.)¹, elles aussi pas automatiquement congruentes. Puisque dans le monde contemporain, l’injonction principale est, pour l’individu, de parvenir à se réaliser lui-même, les réseaux sociaux se présentent comme le terrain privilégié des expérimentations identitaires, de la recherche d’expressivité, et l’éducation comme un accompagnement plus que comme une formation.

► enfin, une mutation des modes de production et de labellisation culturelle : le fonctionnement ouvert du numérique (wiki, mods², etc.), basé sur la collaboration, a déplacé la notion d’auteur et brouillé la frontière avec l’amateur. Par ailleurs, le fonctionnement en réseau favorise l’apparition de nouveaux acteurs et systèmes de labellisation (webmasters...), en marge des institutions traditionnelles de transmission que sont principalement les équipements culturels et l’école. Le passage plus global d’une logique du savoir, de long terme, gagé sur des apprentissages formalisés et matérialisés par le diplôme et le statut, à une logique de l’expertise, mobilisable sur projet, de court ou moyen terme, modulable, évolutive dans le temps, que le diplôme ne parvient pas à résumer une fois pour toute, met à mal l’organisation de la diffusion de la connaissance et la reconnaissance, auparavant liée au statut de ses professionnels. Produite potentiellement partout, la connaissance peut, de même, potentiellement être diffusée par des instances bien plus nombreuses que les seules institutions de formation. La question n’est plus tant celle de la détention de l’information et du savoir que de la capacité de son traitement.

PASSAGE À UN RÉGIME DE FLUX DE CONTENUS CULTURELS ET NOUVELLE BOURSE DES VALEURS CULTURELLES

La révolution numérique fait donc passer à un régime de flux culturels continus. La métaphore des jeunes générations pourrait être Petit Poucet ou Petite Poucette selon le mot de Michel Serres³ : dotés de terminaux culturels qui leur permettent d’un mouvement de pouce, d’accéder potentiellement à l’intégralité des contenus culturels numérisés, donc le champ s’étend de manière exponentielle, et ce, dans n’importe quel endroit et à n’importe quel moment. L’instantanéité, le présentiel, le combinable, l’échangeable sont les maîtres-mots de cette logique de flux, qui crée les bases de nouvelles échelles de valeurs : temps court, cursif et séquentiel *versus* temps linéaire, long et sédimenté ; flux de créativité *versus* stock patrimonial et conservation ; expertise ponctuelle et située *versus* savoir durable et accumulable⁴. Dans ce cadre, les jeunes générations sont des hyper-consommateurs de culture pour deux raisons : tout d’abord parce qu’ils figurent parmi les fractions de la population les plus engagées dans les loisirs culturels (des loisirs domestiques aux loisirs de sortie), mais également parce qu’ils sont sans doute également ceux pour lesquels la dimension expressive des loisirs revêt l’importance la plus grande dans la construction identitaire. Ayant grandi dans un monde dominé par le multimédia, par ailleurs héritiers de la massification culturelle et scolaire, les jeunes ont bénéficié des efforts conjugués des familles (la bonne volonté culturelle est inscrite dans les normes contemporaines

d’éducation) et de l’école (collaboration école/culture). La place prééminente de l’ordinateur (92 % des 15-19 ans l’utilisent et 91 % Internet) fait converger les activités de consommation (notamment d’image et de musique), d’échange et de partage et d’auto-production. La musicalisation de leur univers s’est accentuée, avec la constitution d’archipels de goûts qui empruntent au *mainstream* mais composent également avec des références plus rares. C’est la lecture qui semble le moins les attirer : encore ne parle-t-on alors que de lecture d’imprimés, tant est complexe la question de la saisie de leurs lectures sur écran⁵.

De ce fait, les jeunes générations sont caractérisées par des savoirs culturels souvent hétéroclites mais développés : loin d’être des *tabula rasa* de l’éducation ou de la médiation, ils entrent en contact avec l’école et les institutions culturelles en étant détenteurs d’un capital culturel spécifique. Ce fait, mis en évidence par Chamboredon et Prévot pour l’école⁶, et qui a modifié considérablement l’analyse des pratiques scolaires, n’en finit pas d’essaimer ses effets dans le domaine de la transmission culturelle. Le « consommateur culturel » qu’est devenu le jeune, de plus en plus précocement, a des savoirs, des savoir-faire et des codes dont il faut tenir compte⁷.

Ces mutations entraînent une réorganisation de la bourse des valeurs culturelles sur plusieurs aspects :

► l’effacement d’une référence à un modèle culturel national. Celle-ci doit à deux phénomènes. D’abord, la nationalité des produits culturels semble être moins clairement identifiée par les jeunes, pour des raisons qui vont de la difficulté d’assigner

des nationalités à des œuvres collectives de plus en plus nombreuses (comme dans le cinéma mais aussi le spectacle vivant), au brouillage de certains codes culturels (notamment linguistiques : bon nombre de groupes de musique chantent en anglais sans être pour autant des ressortissants anglophones), ou à l'appropriation mondiale de certaines « grandes œuvres » (la *Joconde* est-elle italienne quand on la contemple toujours uniquement au Louvre ?, l'*Obélisque* de la Concorde est-elle encore égyptienne ?). Ensuite, une mutation des répertoires de goûts : les jeunes générations déclarent sans ambage préférer les films américains aux films français⁸, ils privilégient de même largement les musiques anglo-saxonnes⁹, et les séries télévisées, massivement anglo-saxonnes ont modifié leur goût pour le cinéma en créant une sériophilie dotée de ses propres codes¹⁰. Cet effacement ne signifie pas une perte de repères culturels : des repères culturels micro-locaux voisinent avec des consommations globalisées, mais indigénisées¹¹, tandis que les formes d'hybridation sont nombreuses. Nolwenn Leroy, chanteuse issue de la télé-réalité construit son succès sur l'affirmation de ses origines bretonnes recomposées à la sauce pop rock, tandis que Psy et son *Gangnam Style* fait le tour de la planète, essayant une « culture pop coréenne » appropriée différemment localement, comme avant lui l'a été la culture manga. Le rapport des jeunes au patrimoine est donc moins spontanément révérencieux, d'autant plus qu'ils sont confrontés à un monde de plus en plus multipolaire, pluriculturel et métissé, et sont eux-mêmes issus de métissages de plus en plus nombreux au fil des générations¹².

► la mise en question de l'existence d'un

« méta-capital » culturel commun à tous, et susceptible de fonder légitimement les bases d'un patrimoine à transmettre. Le livre et la lecture ont formé, depuis l'invention de l'imprimerie, la base de ce « méta-capital » culturel. Le fait que la lecture soit en baisse¹³ quand la scolarisation de masse progresse, alors que l'on connaît le lien puissant qui existe entre niveau de diplôme et propension à lire, alerte déjà. Plusieurs déplacements se sont produits. Le premier concerne la formation des élites : alors que les élites d'autrefois était lettrées et formées aux humanités – et ce faisant à une approche analytique et esthétique des textes –, les nouveaux héritiers sont désormais sélectionnés *via* les mathématiques, pour accéder ensuite à la sphère technico-commerciale et juridique, et privilégient un rapport utilitaire à la lecture. Dans ce contexte, où s'édicte de nouvelles valeurs professionnelles, la culture littéraire peut même devenir embarrassante car la transférabilité des capitaux n'est plus assurée, du capital classique au capital économique ou social. Le deuxième, la transférabilité apparente des capitaux : pour devenir « célèbre » – valeur essentielle dans une société de la reconnaissance plus que de la connaissance – peut-être vaut-il mieux gagner un télécrochet plutôt que faire des études longues ? Le troisième, l'aptitude de l'institution scolaire à définir le contenu de ce méta-capital culturel : le mouvement de reconnaissance croissant de formes d'expression artistiques autrefois sous-estimées (au XX^e siècle, la photo, le jazz, le cinéma ; au XXI^e siècle, le rock, la danse hip-hop, le graff, la BD, les romans policiers, les séries TV) a pour corollaire une dilution et un affaiblissement du pouvoir

d'imposition de l'institution scolaire autour des objets constituant autrefois le cœur de cette culture commune, dans un contexte d'archipels culturels croissants. De fait, les communautés culturelles coexistent sans que l'on puisse désigner clairement une hiérarchie de valeurs qui les articulerait, ce qui rend l'existence d'un méta-capital culturel trans-univers, commun aux cultures spécifiques produites par chaque communauté de classe sociale, d'âge, de sexe, etc., plus problématique. Les difficultés de l'école républicaine obligatoire à transmettre peuvent être reliées à cette difficulté à définir un périmètre commun de contenus culturels à valoriser, préserver et transmettre.

Ce portrait d'ensemble masque bien entendu des différences voire des inégalités fortes, dont certaines se sont creusées au fil des générations récentes : entre les filles et les garçons, entre les diplômés et les non diplômés, entre ceux qui s'insèrent facilement dans la société et ceux qui rencontrent plus de difficultés, entre ceux qui vivent une jeunesse d'expérimentation sans contraintes et ceux qui en sont privés, etc.¹⁴. Ainsi, les études montrent que le champ culturel fonctionne plus nettement sur les transmissions féminines et que la domination des filles y devient de plus en plus nette¹⁵, notamment dans les domaines légitimes du livre, des musées, du spectacle classique et, notamment, dans les catégories supérieures qui fournissent d'ordinaire le plus gros des publics de ces activités culturelles. Les aspects générationnels n'érodent pas non plus les différences sociales puisque la logique du cumul fonctionne toujours plus chez les plus diplômés¹⁶. Mais ce qui les rassemble c'est l'usage des produits et contenus culturels à des fins expressives et identitaires : les jeunes sont labiles, partagent des émotions (souvent nées de produits culturels) et créent des communautés fluctuantes sur cette base. Ce qui les réunit aussi, c'est d'être situés face à une hyper abondance, une profusion de contenus et d'informations, la plupart du temps non hiérarchisés, et devoir, comme le Petit Poucet, (re)trouver leur chemin dans les bois.

“Les jeunes sont labiles, partagent des émotions (souvent nées de produits culturels) et créent des communautés fluctuantes sur cette base. Ce qui les réunit aussi, c'est d'être situés face à une hyper abondance, une profusion de contenus et d'informations, la plupart du temps non hiérarchisés, et devoir, comme le Petit Poucet, (re)trouver leur chemin dans les bois.”

QUELLE TRANSMISSION ?

Dans ce contexte, la transmission culturelle ne peut être pensée que dans un rapport dialectique culture/individu, en permanente tension entre production et reproduction, construction et reconstruction. C'est ce que le concept de reproduction interprétative, cher à William Corsaro indique¹⁷: toute transmission est une transformation qui utilise le prisme de nos expériences, de notre personnalité, de notre statut pour opérer. C'est ce qui fait à la fois lien commun et différence dynamique. Autrement dit, il faut quitter la métaphore de l'héritage matériel – le buffet de la grand-mère reçu à sa mort et qu'il s'agit de préserver des atteintes du temps, voire de l'usage – pour entrer dans une vision plus plastique tant des objets transmissibles – les produits issus des industries culturelles peuvent être transmis aussi bien que les œuvres de la culture légitime – que des modalités de la transmission – itérative, réversible, jamais totalement achevée, horizontale autant que verticale, et ascendante autant que descendante – et des récepteurs – l'héritier doit accepter son héritage, ce qui n'est pas systématique. Dès lors, le champ de la transmission devient vaste et pluriel.

Revenons à Poucet et Poucette. Tous deux vivent dans une société qu'Alain Touraine désignerait comme « fluide¹⁸ » : une société dont on peut faire une lecture culturelle plutôt que sociale. Les identités y sont transactionnelles – on les montre

sur les réseaux sociaux, on les modifie autant que souhaité, on les travestit pour expérimenter. Le processus relationnel et le processus biographique y sont très intriqués : les problèmes culturels ont pris une telle importance que la vie sociale s'organise autour d'eux, et la dimension relationnelle est devenue si centrale qu'elle est le moteur des pratiques culturelles. La figure du réseau irrigue fonctionnements et représentations : mise en collaboration ponctuelles et réversibles, flux d'expériences, partage des émotions et des avis plutôt qu'échanges discursifs, constructions et confrontations d'opinions et prospective du futur. Enfin, la logique du flux – continu, homogène et apparemment déstructuré – s'accompagne du développement de trois dimensions fortes : la réflexivité, la différenciation et l'individuation par déliaison¹⁹.

Les affiliations multiples de Poucet et Poucette déjouent donc les logiques des politiques publiques, les communautés mouvantes perturbent les logiques d'action institutionnelles, tandis que les technologies de réseau procurent des espaces de labellisation qui remettent en question le monopole de l'édiction des valeurs détenues par l'école et les institutions culturelles. Est-ce à dire que plus rien ne se transmet ? Certes non²⁰. Mais les formes de la transmission ont beaucoup évolué. Les transmissions ne s'opèrent plus seulement verticalement mais aussi horizontalement par capillarité.

Les transmissions sont traversées par des compromis autour du « vivre-ensemble » qui n'ont plus rien de semblable avec la transcendance des valeurs de la haute culture. Bricolage, métissage, hybridation sont les maîtres-mots des transmissions post-modernes, qui se réalisent dans des interstices, des chemins de traverse.

Sylvie Octobre

Chargée de recherches

Département des études, de la prospective et des statistiques,
ministère de la Culture et de la Communication.

La transmission culturelle à l'ère digitale

NOTES

- 1- D. Pasquier, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2006 ; C. Metton-Gayon, *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? »*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- 2- Sites web et jeux vidéo collaboratifs modifiables par l'utilisateur sur ordinateur.
- 3- M. Serres, « Je salue l'arrivée de l'individu », *La revue des deux mondes*, janvier 2013.
- 4- M. Dagnaud, *Génération Y : les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*, Paris, Presses de Sciences Po, 2013.
- 5- S. Octobre, « La lecture à l'ère numérique », *Revue Études*, à paraître 2013.
- 6- J.-C. Chamboredon et J. Prevot, « Le métier d'enfant : définition sociale de la prime enfance et fonction différentielle de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 1973, XIV.
- 7- S. Octobre, « Nouvelles cultures, générations et institutions de transmission : enfance contemporaine et mutations du numérique », in *Infancia, crianças, internet : desafios na era digital*, Fundação Galouste Gulbenkian, Lisboa, 2011 ; C. Dahan, F. Labadie, S. Octobre (dir), *Adolescence et dispositifs de médiation*, Numéro spécial *Agora*, à paraître 2013.
- 8- O. Donnat, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, MCC/La Découverte, 2009.
- 9- S. Octobre, C. Detrez, P. Mercklé, N. Berthomier, *L'Enfance des loisirs*, Paris, MCC, 2010.
- 10- H. Glévaire, *La Sériephilie*, Paris, Ellipses, 2012.

- 11- J.-L. Amselle, *L'Ethnicisation de la France*, Paris, Éditions Lignes, 2011.
- 12- J.-L. Amselle, *Branchements : Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion, 2001.
- 13- S. Octobre, C. Detrez, « De Titeuf aux séries à succès : trajectoires de lecteurs de la fin de l'enfance à la grande adolescence », dans *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse et bibliothèques*, C. Evans (dir), Paris, Éd. du Cercle de la Librairie, 2011.
- 14- Numéro spécial « Différencier les enfants », *Politix*, vol 25, n°99/2012.
- 15- S. Octobre, « Du féminin et du masculin. Genre et trajectoires culturelles », in *Réseaux « Pratiques culturelles et enfance sous le regard du genre »*, vol 29, n°168-169, 2011.
- 16- S. Octobre, C. Detrez, P. Mercklé et N. Berthomier, op. cité.
- 17- W. Corsaro, *We're friends right?, Inside Kids Culture*, Washington DC, Joseph Henry Press, 2003.
- 18- A. Touraine, *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Livre de Poche, 2005.
- 19- J. Foucart, « La transmission de la verticalité à l'hybridation », *Pensée Plurielle*, 2006/1. <http://data.acriira.org/CR.formation.AcrrA.nov2012.pdf>
- 20- S. Octobre, Y. Jauneau, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, 2008-49-4, octobre-décembre 2008.

BIBLIOGRAPHIE

CE DÉSIR FOU DES ARTISTES DE PARTICIPER À LA COMPRÉHENSION DU MONDE

Art et science, Jean-Paul Fourmentraux, Paris, CNRS Éditions, 2012, 216 p., ISBN : 978-2-271-07508-6, 7,90 €.

Rencontres i à Grenoble, *La Novela* à Toulouse, *Les composites* à Compiègne... de plus en plus nombreuses sont les propositions culturelles construites sur des rencontres, voire des coproductions, entre artistes et scientifiques. Pour éclairer et mettre en perspective cet engouement contemporain, tant des programmateurs que des publics, le CNRS Éditions vient de publier, dans la collection « les Essentiels d'Hermès », un bref ouvrage sobrement intitulé « Art et science ».

Dirigé par Jean-Paul Fourmentraux, l'un des rares chercheurs actuels à s'intéresser de près aux espaces et formes de convergence entre arts, sciences et technologies, cet ouvrage rassemble cinq articles déjà publiés dans la revue *Hermès*, et cinq contributions inédites, dont un entretien avec le physicien philosophe Jean-Marc Lévy-Leblond.

Contrairement à ce que le titre pourrait laisser supposer, les auteurs réunis ici n'interrogent pas seulement art et science, mais plutôt les interactions entre art, science et communication. Car ce qui se joue dans ces dialogues entre création artistique et recherche scientifique (ou technique) est observé, analysé, accompagné par les sciences de l'information et de la communication depuis de nombreuses années. Comme le souligne Jacques Perriault, dans un article révélant l'importance historique des relations entre art, technique et mouvement social dans la genèse des théories sur la communication, « l'art a joué un rôle éminent dans l'évolution des moyens modernes de communication ». Il montre comment certains ingénieurs artistes ont contribué à la diffusion de nouvelles pratiques médiatiques, tel Pierre Schaeffer à la radio, et rappelle le rôle majeur et médiateur de ces personnalités à la fois artistes et scientifiques dans les processus d'innovation technique et sociale.

La rencontre entre art et science serait donc productrice de changement. C'est également le point de vue de Jean-Paul Fourmentraux qui souligne le pouvoir de transformation des binômes artistes-scientifiques sur les processus et formes institutionnelles de la création artistique comme sur ceux de l'innovation technologique et industrielle. Le fruit des rencontres entre artistes et scientifiques produit une « œuvre-frontière, tendue entre des logiques simultanément artistiques et technologiques ». Ces œuvres sont particulièrement encouragées actuellement par les pouvoirs publics car elles s'inscrivent dans une vision de revitalisation économique, sociale et urbaine portée par une « classe créative », qui constitue explicitement l'un des fondements idéologiques des politiques européennes depuis le traité de Lisbonne. Jean-Paul Fourmentraux montre comment le numérique accélère et potentialise ce mouvement politique, social, technique et esthétique.

Se pose ainsi la question de la finalité des œuvres produites entre artistes et scientifiques. Déjà au XIX^e siècle avec l'invention et le développement de la photographie, Monique Sicard raconte comment cette nouvelle technologie (à l'époque) naviguait entre art et science, œuvre et preuve, regard singulier médiatisé par la technique et enregistrement objectif de la réalité. Elle s'interroge : « L'art relève-t-il du voir ou du savoir ? » et souligne l'importance de l'approche sensible et phénoménologique dans toute recherche de compréhension du monde.

BRÈVE

ÉDUCATION POPULAIRE : LE TEMPS DE L'ENGAGEMENT

Michel Ménard, Paris, Jean Jaurès Fondation, 2012, 36 p., ISBN : 978-2-36244-052-6, 6 €.

Cet essai a pour vocation de contribuer à la revalorisation de l'éducation populaire en identifiant les leviers qui lui permettraient de mieux répondre aux défis éducatifs, culturels et démocratiques de notre société. Il s'agit aussi d'ancrer l'éducation populaire comme un véritable espace d'innovation, de transformation sociale et d'émancipation collective, dans un contexte de crise économique et de fragilisation du vivre-ensemble. Il est vrai que depuis une dizaine d'années, le mouvement associatif a subi de plein fouet le désengagement de l'État, *via* la réduction continue des moyens dédiés à l'accompagnement et à l'animation de projets en direction de la jeunesse et, à l'inverse, le développement de logiques d'appels d'offres et de délégations de service public. Au moment où est réinvesti en 2012 un ministère de plein exercice des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, ce livre est un appel au débat sur le rôle et les atouts des mouvements d'éducation populaire. Une série d'entretiens avec l'ensemble des représentants des mouvements d'éducation populaire et la contribution de nombreux acteurs sont venus alimenter ce petit essai clair et engagé qui s'accompagne d'une série de propositions concrètes.

Car dans ces réflexions entre art et science, l'image tient une place prépondérante. Pour l'historienne de l'art Elise Aspod, mettre la science en image « est un des enjeux éducatifs prioritaires de la communication scientifique ». Ce que démontre avec malice la dessinatrice de bande dessinée Marion Montaigne, ou Pierre Bonton, dans un récit de mise en scène théâtrale des sciences, en insistant sur la dimension formatrice d'une telle expérience pour ses étudiants. De leur côté, Michel Van Praët puis Roger Silverstone reviennent sur la manière dont les idées scientifiques influencent la forme des expositions dans les musées de sciences et d'histoire naturelle. Grand spécialiste de l'histoire des muséums en France, Van Praët s'interroge sur la pertinence du média exposition à l'heure des technologies numériques et de la recherche d'expériences individuelles. Prenant appui sur une exposition présentée au Science Museum de Londres, Silverstone questionne la manière dont les sciences contemporaines sont mises en scène dans les musées, et comment les activités ludiques proposées aux visiteurs participent de la construction du sens de ces expositions.

Enfin, dans un long entretien inédit et plutôt contrasté avec Jean-Paul Fourmentraux, Jean-Marc Lévy-Leblond, qui a choisi de différencier catégoriquement l'art de la science¹, assure ne voir bien souvent dans ces rencontres entre artistes et scientifiques qu'un « projet d'alliance de l'aveugle et du paralytique », l'un ne venant rechercher chez l'autre que caution et garantie superficielles. Plus profondément, Lévy-Leblond s'inquiète du devenir de la science qui serait, selon lui, en péril, au bénéfice d'une « technoscience » dont l'avènement serait encouragé par nombre de rencontres entre artistes et scientifiques qui considèrent justement la technique comme élément pivot. À nous satisfaire trop rapidement de production d'art technologique ou numérique, « on évite la question de fond » estime le philosophe.

La rencontre entre art et science constitue donc un lieu de débats et de conflits idéologiques que ce petit ouvrage, à considérer comme une introduction à d'autres lectures plus exigeantes, éclaire très utilement.

Laurent Chicoineau
Directeur du CCSTI Grenoble

Ce désir fou des artistes de participer à la compréhension du monde

NOTE

1- J-M Lévy-Leblond a publié en 2010 *La science n'est pas l'art. Brèves rencontres...* chez Hermann.

BRÈVES

LES NOUVEAUX TERRAINS DE L'ETHNOLOGIE

Culture et Recherche, n°127, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, 2012, 71 p., ISSN : 0765-5991.

Ce numéro de *Culture et Recherche* s'empare de l'ethnologie pour mettre en évidence la vitalité de cette discipline et les ressources qu'elle offre, en termes de réflexion et de posture, aux acteurs et politiques culturels. Après une stimulante introduction sur la pensée de Bruno Latour, appelant à étudier nos sociétés dites « modernes » avec les outils que l'ethnologue emploie pour l'étude des sociétés dites « traditionnelles » ou « exotiques », le dossier se divise en trois parties illustratives. La première présente des structures culturelles dont l'ethnologie est au cœur du discours et de la méthode et vient enrichir le projet. Dans un second temps, les métiers et la notion même de patrimoine sont réinterrogés à travers un regard ethnographique. Enfin, la revue propose des exemples français et internationaux de mise en œuvre de politiques novatrices du patrimoine culturel immatériel. Ce numéro est d'autant plus intéressant que l'ethnologie permet de revisiter les politiques culturelles de façon transversale.

LA POLITIQUE CULTURELLE EN DÉBAT

Anthologie 1955-2012, textes réunis et présentés par *Philippe Poirrier*, Paris, La documentation Française, Comité d'histoire du ministère de la Culture, 2013, 316 p., ISBN : 978-2-11-009246-5, 15 €.

L'histoire et les enjeux de la politique culturelle française ont fait l'objet de diverses publications, notamment ces dernières années. Cet ouvrage récent, inscrit dans la lignée des travaux conduits par le Comité d'histoire du ministère de la Culture, présente l'intérêt de rassembler des textes de personnalités politiques, d'administrateurs culturels, de chercheurs et de militants qui ont marqué la réflexion autour des politiques culturelles. Ces textes, issus de sources variées, sont présentés de manière chronologique – de 1955 à 2012 – et leur choix illustre les principaux enjeux et le sens des politiques culturelles menées par l'État et par les collectivités territoriales. La riche introduction de Philippe Poirrier donne du sens à cette anthologie qui constitue une ressource utile pour tous ceux qui souhaitent mieux connaître l'histoire des politiques culturelles en France depuis le milieu du XX^e siècle.

L'ART ET LA CULTURE À L'HEURE DU WEB 2.0 : VERS UNE RECONFIGURATION DES PRATIQUES CULTURELLES ET AMATEURS

L'amateur dans le domaine des arts plastiques. Nouvelles pratiques à l'heure du web 2.0, Annie Chevretil-Desbiolles, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, 2012, 304 p., à télécharger sur le site du ministère de la Culture et de la Communication.

Le rapport rédigé par Annie Chevretil-Desbiolles porte sur une observation et une mise en perspective des mutations générées par la culture numérique et l'essor d'Internet, sur les effets produits au regard des pratiques dites amateurs et celles que l'on qualifie de professionnelles. Mais, plus largement, ce rapport vient interroger les processus formels et informels de démocratisation qui sont à l'œuvre avec le web 2.0, posant la question du brouillage des frontières entre les domaines de la création, de la diffusion, de la médiation et de la réception, dans un contexte social et culturel propre à l'époque et non seulement au regard d'un contexte circonscrit aux « mondes de l'art ».

La réflexion proposée conduit à revisiter la conception du rapport de l'amateur aux arts et à la culture, quand les notions de partage et de proximité (parfois plus virtuelles que présentes mais non moins réelles) sont essentielles. C'est donc la reconfiguration des pratiques et des usages, du rapport aux objets artistiques et/ou culturels, qui sont abordés, tout autant pour ce qui est *nouveau* que pour ce qui est *transformé* par le numérique et le web 2.0 : les objets (des plus artistiques aux plus techniques : hyperobjet, pocket film, graffiti numérique, audioguide...), les espaces réels et virtuels de diffusion, d'échange et de partage des données, des savoirs, des savoir-faire (blogs, plateformes d'échange, *media lab*, école d'art, institutions artistiques, etc.), les acteurs dans leur diversité d'implication et d'actions (infomédiateur, troll, digital native, etc.). L'émergence d'un registre de termes nouveaux témoigne de la nécessité de mieux cerner les mutations en cours avec un vocabulaire adapté. Il est utile de noter que le lexique (clair, précis et introductif : il permet de définir et éclairer des termes comme Barcamp, Freeze, folksonomie, etc. pour ne prendre que quelques exemples), mais tout autant les notes de bas de page (denses, complémentaires), sont des ressources aussi utiles qu'instructives pour qui souhaite engager un travail de recherche dans ce domaine.

Il est ici intéressant d'observer que l'ensemble des changements, à défaut d'être produits ou portés par *l'Institution* (au travers de programmes, de dispositifs issus des politiques culturelles ou par les activités d'instances, de professionnels ou spécialistes des arts et de la culture), résultent surtout d'une dynamique d'acteurs des mondes et des réseaux sociaux. Annie Chevretil-Desbiolles montre comment cela vient modifier l'ordre établi, les hiérarchies entre des domaines définis (création, diffusion, réception), entre des catégories d'acteurs (publics, créateurs, médiateurs, amateurs) et des pratiques (réceptives, participatives, individuelles et collectives¹). Les nouveaux usages offerts par le web 2.0 et les manières de composer avec les arts et la culture en régime numérique créent une nouvelle sociabilité qui n'est pas sans liens avec des orientations et conceptions de l'action culturelle propres à d'autres époques, (Front populaire par exemple). Le numérique vient, là où on ne l'attendait pas nécessairement,

produire de nouvelles formes de proximité entre des acteurs tenus à distance dans les mondes de l'art ou de la vie quotidienne. Il revêt une dimension *populaire* (comparable dans l'esprit à ce qui était défendu par une forme d'action et de développement culturel¹ mais renouvelée dans la forme) en intéressant des publics divers et pas nécessairement ceux que l'on attend.

C'est ainsi une redistribution des statuts, des rôles et des fonctions qui est mise à jour et produit une inflexion des tensions entre des définitions plurielles de la culture : *cultivée*, *anthropologique* ou *numérique*. Les lignes de partage se déplacent avec des usages *savants* de ce qui relèverait du *populaire* et des usages *populaires* de ce qui est parfois très *savant*.

À l'issue de la lecture du rapport, une question se pose : si l'on observe des logiques d'appropriation et d'échange innovantes et renouvelées qui viennent, en contrepoint des discours pessimistes sur la démocratisation, montrer que les acteurs eux-mêmes impulsent des formes d'accessibilité différentielles, plurielles avec les arts et la culture quand ils relèvent du numérique et du web 2.0, il faudra s'interroger sur les publics qui restent aujourd'hui en retrait par indifférence, méconnaissance, parce que tenus à distance. Au-delà du questionnement sur l'accès aux arts et à la culture, c'est tout autant sur « l'accès aux outils et moyens d'accès » qu'il faut rester attentifs, sur l'émergence de nouveaux freins, l'écart allant nécessairement se creuser entre ceux qui utilisent et maîtrisent avec virtuosité le numérique et le web 2.0 et les autres.

Sylvia Girel

Maitre de conférences-Hdr, Aix-Marseille Université, UFR ALLSH

L'art et la culture à l'heure du web 2.0

NOTES

1- Les changements ne sont pas inédits et il est possible de repérer des processus similaires pour les mondes de la création en général ; en revanche l'ampleur, la distribution des rôles, la démultiplication des formes d'interaction génèrent avec le web 2.0 l'émergence d'un nouvel environnement relationnel à défaut de seulement transformer l'existant.

2- En référence à Jacques Duhamel et Michel de Certeau.

LA NOTION DE SERVICE PUBLIC CULTUREL EST-ELLE SI CLAIRE ?

Les services publics culturels, Jacques Léger, Jean-Marie Pontier (dir.), Aix-en-Provence, Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 2012, 263 p., ISBN : 978-2-7314-0823-2, 20 €.

Référence historique s'il en est, occurrence fréquente dans les discours sur les politiques publiques de l'art et de la culture, la notion de service public est plus fondamentalement une question juridique. Comment cette qualification se traduit-elle dans le domaine culturel ? Ou plus exactement encore, comme l'indique le titre de l'ouvrage, comment se décline-t-elle sous des formes variées dans les champs concernés (« y a-t-il des points communs entre une troupe de théâtre, un musée, une école de musique ») ou les modes de gestion de ces activités (régies, délégations de service public, groupements d'intérêts publics, EPCC...).

La majeure partie de cet ouvrage est constituée de la contribution de Jean-Marie Pontier, spécialiste incontesté de la question, à une journée d'études organisée par le Centre de recherches administratives de l'Université d'Aix-Marseille, intervention au titre évocateur : « Réflexions discursives sur une catégorie juridique spéculative : les services publics culturels ».

L'exposé constitue à la fois un utile état de la question et un solide parcours historique dans un contexte confus, comme l'indique la formulation de quelques têtes de chapitre « les services publics culturels aboutissement incertain d'un long processus... une reconnaissance hésitante... une consécration ambiguë ». C'est que la partie s'est jouée à trois « le juge, la doctrine et le législateur » et, qu'en l'espèce, c'est la jurisprudence qui va peu à peu, mais non sans à-coups, contribuer à un « aboutissement incertain » et à « une unité douteuse ». Le propos est donc illustré par le commentaire de nombreux arrêts, c'est-à-dire que la clarification de la doctrine s'opère au cas par cas par une approche qui en concrétise les enjeux. On sait, par exemple, que ce questionnement déjà ancien est renouvelé aujourd'hui par la confrontation entre la spécificité du droit national et un droit européen qui, « s'il a progressé en ce domaine, ne consacre pas vraiment cette notion de service public » et à plus forte raison ignore celle de service public culturel. Les analyses conduites dans l'ouvrage éclairent très opportunément ce débat.

Parmi les très nombreux thèmes abordés, on notera la référence à l'évolution des notions de droit à la culture, de droits culturels et de politiques culturelles ou bien les interrogations sur la distinction entre services publics nationaux et services publics locaux, la catégorie d'intérêt public local (et sa déclinaison culturelle) ainsi que la question de la coopération entre l'État et les collectivités territoriales.

Au total, même si la lecture du propos requiert parfois un effort de la part du lecteur sans formation juridique, l'ensemble présente aussi clairement que possible des points de droit qui restent (et resteront très probablement) sujets à discussion dans les faits.

Ces réflexions sont prolongées par trois contributions plus brèves dont deux commentaires de jurisprudence qui fournissent au lecteur une illustration concrète des modalités d'évolution de la doctrine : - celle d'Olivier Mananti sur un arrêt de la Cour d'appel administrative de Marseille (2010) concernant le transfert à un tiers (une société privée) par la Commune de Six-Fours-Les-Plages d'un festival de musique qu'elle avait d'abord créé et géré (cas, comme on le sait, qui tend à devenir monnaie courante), - celle d'Orama Lehartel sur les conséquences d'un contentieux lié au transfert de compétences dans le domaine culturel à la Communauté d'agglomération de Montpellier et un arrêt (*CAA Marseille 2010*) qui consacre que le principe de libre administration des collectivités s'applique bien aux EPCL, - enfin, sous le titre « Concurrence et service public culturel », une contribution de Benjamin Valette s'attache au phénomène de l'émergence de nouveaux acteurs (les entreprises privées) dans le champ d'activité du service public culturel. Pour ce faire, il analyse les jurisprudences qui ont précisé la distinction entre service public administratif et service public industriel et commercial (dont on sait qu'elle pèse dans la mise en place des EPCC) et mesure l'application des « règles invariables » et des « règles assouplies » du droit de la concurrence au domaine des activités du service public culturel.

Jean-Claude Pompougnac

Correspondant au Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication

BIBLIOGRAPHIE

LA PATRIMONIALISATION, UN OUTIL AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DES TERRITOIRES ?

Patrimoine et désirs d'identité, Laurent Sébastien Fournier, Dominique Crozat, Catherine Bernié-Boissard, Claude Chastagner (dir.), Paris, L'Harmattan, 2012, coll. Conférences universitaires de Nîmes, 286 p., ISBN : 978-2-336-00477-8, 29 €.

Patrimoine et valorisation des territoires, Laurent Sébastien Fournier, Dominique Crozat, Catherine Bernié-Boissard, Claude Chastagner (dir.), Paris, L'Harmattan, 2012, coll. Conférences universitaires de Nîmes, 304 p., ISBN : 978-2-336-00478-5, 31 €.

Et si le patrimoine était un monstre, à la façon de Dorian Gray ? Une notion aujourd'hui d'autant plus ambiguë qu'elle est le reflet des aspirations souvent contradictoires d'une société en crise ? Les deux volumes de textes issus du colloque *Patrimoine culturel et désirs de territoire* (Nîmes 2010), publiés chez l'Harmattan, actualisent de façon particulièrement féconde la recherche sur le sujet en mettant au jour les nouveaux enjeux qui s'y rapportent, entre désirs d'identité et valorisation des territoires.

L'approche interdisciplinaire qui combine pensée théorique et pensée opérationnelle des décideurs, compose un copieux dossier d'études de cas pris en France comme à l'étranger – depuis Nice et la Côte d'Azur jusqu'aux fêtes de la transhumance au Mali. Il situe heureusement la réflexion au point de convergence des problématiques essentielles que devrait considérer aujourd'hui tout projet ou politique du patrimoine. Présentés selon deux axes de questionnements plutôt que deux catégories *a priori* contradictoires, désir d'identité et valorisation font chacun l'objet d'un examen approfondi qui a pour but de lever l'ambiguïté, prix du consensus apparent, qui accompagne aujourd'hui l'idée de patrimoine.

Comme s'il constituait l'universelle panacée d'une société en mal d'avenir, le patrimoine est paré de toutes les vertus. La valeur de remémoration du passé par laquelle il participe de la préservation des leçons de l'histoire à des fins éducatives pour les générations futures, n'y suffit plus. Le patrimoine doit aussi répondre aux impératifs collectifs contemporains de recherche de lien social. Ce qui le désigne comme lieu/fabrique symbolique du « vivre ensemble », est évidemment sa propension à cristalliser les désirs d'identité territorialisée. Que le patrimoine permette de construire « l'illusion d'une harmonie temporellement plus ou moins vaguement située » n'est pas le moindre des paradoxes. Il agit comme une utopie rétroactive qui relève autant de la garantie sur l'avenir que de l'efficacité performative en offrant les moyens d'une réinvention du collectif sous des formes variées. La patrimonialisation peut se voir comme la réinvention d'une attention, la reconnaissance d'un désir collectif qu'une labellisation vient parfois signer. Politique au sens plein du terme, et support de stratégie politique parfois, elle est le résultat pour partie imprévisible d'une négociation entre différentes catégories d'acteurs sociaux, où la créativité des habitants a aussi sa part. Performative, la mise en patrimoine l'est sans contexte dans sa capacité à réinterpréter, à façonner, à transformer la réalité des paysages, territoires urbains, ruraux, immatériels, les pratiques et les imaginaires collectifs et finalement les cadres temporels et spatiaux dans lesquels notre société se pense et agit.

On pourra retenir, parmi d'autres idées-forces de ces deux ouvrages, celle selon laquelle l'inflation actuelle de patrimoine ou autrement

dit « l'invocation compulsive du leurre d'un regard vers le passé » sert à masquer la créativité à l'œuvre dans la société. Singulière disposition d'une société qui, à l'instar de *L'homme aux pieds retournés* de Charles Cros, irait de l'avant à reculons. Faire du patrimoine un lieu d'innovation, c'est postuler son potentiel de développement pour les territoires. Un postulat qui mérite lui aussi un examen précis à l'aune de critères tant économiques – quel enrichissement réel sa mise en patrimoine procure-t-elle à un territoire ? – que culturel et sociaux, mesurant notamment les effets induits par une requalification patrimoniale sur l'attractivité des territoires, les pratiques culturelles et l'autoévaluation de leurs espaces de vie par les habitants.

Que le patrimoine relève à la fois de l'invention et de la négociation, éclaire bien la nature des débats nouveaux qu'il peut inspirer. Par-delà le conflit de signification et de mémoire que toute mise en patrimoine contient en puissance, et la contestation que peut susciter son instrumentalisation au seul service du développement local, la question qui nous est finalement renvoyée est celle de la notion même de développement. De quel développement parle-t-on ? Le patrimoine culturel est-il exploitable, tel un gisement, par une « mise en tourisme » s'effectuant selon les règles d'une économie de marché globalisée, au risque de l'épuisement de sa ressource par sa dévalorisation culturelle, la banalisation de l'émotion, c'est-à-dire sa standardisation ? Ou au contraire doit-il être un lieu de résistance au « tout économique », une autre modalité d'exception culturelle, garante d'authenticité et de diversité, au risque du conservatisme ? Marketing et altérité sont-elles des catégories contradictoires ? La question dépasse le champ du patrimoine.

En définitive, derrière le faisceau de nos préoccupations contemporaines, ce n'est pas tant le patrimoine qui pourrait s'effacer que son historicité. Avec le risque qu'il ne soit plus déjà un jalon du passé qui s'éloigne mais une figure de la permanence, immodérément désirée et valorisée par une société qui fuit l'histoire pour le refuge illusoire dans un éternel présent.

Xavier Kawa-Topor

Directeur Abbaye de Fontevraud – Centre Culturel de Rencontre

BRÈVES

PENSER GLOBAL

Socio n°1, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2013, 207 p., ISBN : 978-2-7351-1533-4, 18 €.

Cette nouvelle revue ouvertement pluri-disciplinaire entend témoigner de la vitalité et de l'internationalisation de la recherche en sciences humaines et sociales. Le premier numéro s'ouvre sur un « Manifeste pour les sciences sociales » signé par Craig Calhoun et Michel Wievorka (ce dernier étant également co-directeur de la rédaction avec Laëtitia Atlani-Duault). Lui fait écho quelques pages plus loin un riche *Entretien* avec le sociologue Immanuel Wallerstein sur l'avenir des sciences sociales. La revue contient un dossier thématique intitulé « Penser global » qui réunit des articles de chercheurs français et étrangers et invite le lecteur à sortir du « nationalisme méthodologique ». Les rubriques suivantes sont également conçues en privilégiant la présentation de points de vue différents sur un même sujet. Sur ce principe l'article de Thibault Martin (*Varia*) qui examine les enjeux spécifiques de la recherche auprès des populations minoritaires, sera mis en débat dans un prochain numéro à l'occasion d'un *droit de suite* exercé par des chercheurs en désaccord avec ses analyses et propositions. Parmi les autres contributions, citons enfin un texte d'Isabelle Berrebi-Hoffman sur la *cultural sociology* aux États-Unis et sa place dans la compréhension des phénomènes de pouvoir, de domination et de changement social.

L'UNIVERSITÉ ET LES FORMATIONS AUX MÉTIERS DE LA CULTURE

La diagonale du flou, *Claude Patriat, Isabelle Mathieu* (dir.), Dijon, Éditions universitaires de Dijon, 2012, 162 p., ISBN : 978-2-36441-029-9, 18 €.

Cet ouvrage aborde une question rarement débattue mais essentielle pour penser les évolutions du secteur culturel : la problématique de l'offre pléthorique des formations diplômantes liées aux métiers de la culture. Les auteurs reviennent sur les facteurs explicatifs de l'accroissement effréné des formations depuis les années 1980 : professionnalisation du secteur, processus de Bologne, engouement des universitaires sans réelle étude du marché de l'emploi ni coordination entre les formations... Ce dernier trait s'explique notamment par une définition difficile de ce qu'on nomme « métiers de la culture », au croisement entre art, culture, société, économie, etc., mais aussi par l'absence préjudiciable de régulation des ministères de la Culture et de la Recherche. Aujourd'hui, il existe un hiatus entre l'offre de formation et les débouchés professionnels. Les auteurs en appellent donc à l'urgence d'une analyse critique de ces dispositifs et surtout d'une concertation entre tous les acteurs concernés : ministères, universités, collectivités locales et professionnels.

HISTOIRE ADMINISTRATIVE DU MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION 1959-2012

Les services de l'administration centrale, Comité d'histoire du ministère de la Culture, Paris, La documentation Française, 2012, 248 p., ISBN : 978-2-11-009015-7, 15 €.

La première mission des comités d'histoire est de favoriser la connaissance de l'administration à laquelle ils sont rattachés. On ne s'étonnera donc pas de voir rééditer, à l'occasion du 20^e anniversaire du Comité d'histoire du ministère de la Culture, un volume consacré à son histoire administrative pour une période allant naturellement d'André Malraux à Frédéric Mitterrand. Le propos est volontairement utilitaire. Il s'agit de rassembler en un ouvrage maniable l'essentiel de ce que publient les bottins administratifs. On trouvera donc ici des listes complètes de titulaires (ministres et secrétaires d'État, directeurs de cabinet, chefs de l'Inspection générale, du service de presse et de communication, délégués généraux à la langue française, directeurs des services d'administration centrale), une déclinaison des organigrammes et des directions. Le plan répétitif des chapitres (missions, organisation des services, historique des attributions) facilite le repérage, ce type d'ouvrage n'étant pas destiné à une lecture cursive mais à des consultations répétées. On pourra souhaiter pour la prochaine édition l'ajout d'un index des noms et d'une table des sigles.

Outil de travail précis et précieux, cet ouvrage invite aussi à réfléchir sur l'évolution récente d'un ministère dont l'histoire semble trop souvent encore s'arrêter aux années Lang. L'intérêt de la réédition d'un ouvrage publié pour la première fois en 1997 est d'inciter à réfléchir sur un certain nombre de continuités et de ruptures. Continuités évidentes dans les missions dévolues au ministère, précisées et réaffirmées à plusieurs reprises ces dix dernières années mais déclinant finalement des attendus posés entre 1959 et 1982. Ruptures tout aussi évidentes dans le dessin des organigrammes qui, après une longue période de diversification, entrent à compter de la LOLF (2001) dans une phase de contraction, amenant à la disparition de directions dont l'origine remonte en amont de la création du ministère lui-même comme la Direction du livre et de la lecture publique. L'ajout d'annexes concernant l'organisation administrative des Beaux-arts depuis la Révolution française suggère que les créations récentes de directions générales (Patrimoine, Création artistique, Médias et industries culturelles) sont loin de faire l'unanimité.

Loïc Vadelorge

Professeur d'histoire contemporaine, Université de Paris-Est Marne la Vallée

BRÈVES

LA SÉRIEPHILIE SOCIOLOGIE D'UN ATTACHEMENT CULTUREL

Hervé Glevarec, Paris, Éditions Ellipses, 2012, 152 p.,
ISBN : 9-782729-874414, 12,70 €

À partir d'entretiens avec une trentaine d'amateurs de séries, cet ouvrage décrypte les raisons d'une passion. Pourquoi les séries suscitent-elles aujourd'hui l'intérêt d'un public considéré jusqu'alors comme étranger au divertissement populaire ? Pourquoi sont-elles devenues l'objet d'un investissement social et culturel ? Sociologue des pratiques culturelles et médiatiques, H. Glevarec pose les jalons d'une réflexion sur la réception des séries en prenant le point de vue du spectateur : quelles sont les modalités de cette pratique ? quel statut accorde-t-il à cet objet culturel ? quelle relation entretient-il par ailleurs avec les œuvres cinématographiques ? On y découvre notamment à quel point les séries sont appréciées en tant que fictions de l'ordinaire, offrant « un espace de questionnement et de projection ».

OUTDOOR ART LA SCULPTURE ET SES LIEUX

Joëlle Zask, Paris, Éditions La Découverte, 2013, 240 p.,
ISBN : 978-2-35925-059-6, 26 €

Écrit par une philosophe, cet ouvrage est davantage un essai de philosophie politique qu'un ouvrage d'histoire de l'art. J. Zask interroge la nature politique et sociale du mode d'existence publique des œuvres outdoor et défend la thèse que ces œuvres sont associées aux modes de vie démocratiques : « un art dont le mode d'existence et les expériences qu'il suscite sont pleinement cohérents par rapport aux principes de liberté, d'individualité, d'égalité et de justice que nous associons aux régimes politiques appelés des démocraties libérales ». L'ouvrage s'appuie sur de nombreux exemples (la fontaine Stravinsky à Paris, les œuvres de Thomas Hirschhorn, d'Isamu Noguchi, Bruce Nauman, Richard Serra, en finissant par les mémoriaux dédiés à la destruction des Juifs d'Europe) qui nous permettent de mieux appréhender la spécificité de cet art dans l'espace public.

Collection
DOSSIERS D'EXPERTS
SAVOIR FAIRE



AGIR DANS LE DOMAINE DES ARTS PLASTIQUES

Dispositifs publics et dynamiques locales

Cet ouvrage brosse un tableau des cadres d'intervention des collectivités publiques en matière d'arts plastiques et cite de nombreux exemples concrets. Il expose avec méthode et clarté les éléments du « maquis » de dispositifs institués au fil des ans par la puissance publique. Les politiques publiques y sont exposées à travers l'évocation de multiples actions s'inscrivant dans la « territorialisation des arts plastiques ». Les « porteurs de projet » pourront y puiser les connaissances nécessaires à tout « passage à l'acte » éclairé.

- Un outil de réflexion et d'action pour toutes les collectivités souhaitant « agir dans le domaine des arts plastiques » ;
- Un panorama complet des politiques publiques en matière d'arts plastiques, avec des pratiques et des expériences riches d'enseignements.

Réf. DE 748 - 96 pages, éd. mars 2013

➤ Version papier : 59 € ttc ➤ Version numérique (pdf) : 40 € ttc

(à télécharger sur territorial.librairie.fr) TVA : 5,5 %

Tél. : 04 76 65 87 17 - Fax : 04 76 05 01 63

territorial éditions

<http://librairie.territorial.fr>

à signaler

In vivo. Lieux d'expérimentations du spectacle vivant, Genouilleux, Éditions La passe du vent, 2013, 144 p., ISBN : 978-2-84562-227-2, 12 €.

Guide de l'élu délégué à la culture, Jérôme Dupuis, Voiron, Territorial, 2013, 106 p., ISBN 13 : 978-2-8186-0511-0, 39 €.

Rapport d'information, déposé en application de l'article 145 du Règlement par la Mission d'information commune en conclusion des travaux de la mission sur les conditions d'emploi dans les métiers artistiques et présenté par M. Jean-Patrick Gille, député, n°941, Paris, Assemblée nationale, 2013, 326 p. .

Les intermittents en scènes. Travail, action collective et engagement individuel, Chloé Langeard, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, 326 p., ISBN : 978-2-7535-2213-8, 17 €.

Musique et stratégies numériques. Marketing, promotion, monétisation et mobilité, Virginie Berger, Paris, IRMA, 2012, 136 p., 978-2367480039, 15 €.

Les clusters ou districts industriels du domaine culturel et médiatique : revue du savoir économique et questionnement, Dominique Sagot-Duvaurox (dir. scientifique), Angers, Université d'Angers, Granem, 2013, 28 p. .

Agir dans le domaine des arts plastiques. Dispositifs publics et dynamiques locales, Marie Deniau, Voiron, Territorial, 2013, 96 p., ISBN13 : 978-2-8186-0526-4, 59 €.

Jack Lang, batailles pour la culture. Dix ans de politiques culturelles, Maryvonne de Saint Pulgent, Paris, La documentation Française, Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication, France Culture, 2013, 253 p., ISBN : 978-2-11-0094087, 18 €.

Eventful cities, Cultural management and urban revitalisation, Robert Palmer, Greg Richards, Oxford, Butterworth-Heinemann, 2010, ISBN : 9780750669870, 516 p., 36 €.

National Museums Making Histories in a Diverse Europe, Eunamus Report no 7, Suède, Linköping University Interdisciplinary Studies, 2012, 68 p. .

« **Un monde en soi** », *Local.Contemporain*, Marseille, Éditions Le Bec en l'air, 2012, 80 p., ISBN : 978-2-36744-028-6, 15 €.

« **Je suis un héros** », **Quand les habitants de Bron-Terrailon se mettent en scène**, Balagan Système / Centre social Gérard-Philippe, Vénissieux, Éditions La passe du vent, 2012, 128 p., ISBN : 978-2-84562-221-0, 10 €.

La diffusion des spectacles de danse en Île-de-France de 2003 à 2012, Paris, Arcadi, 2013, 35 p. .

Territoires de la danse en Île-de-France, Paris, Arcadi, 2012, 26 p. .

Art Université Culture + 1 % artistique, Les nouveaux cahiers d'A+U+C, Janine Chêne, Isabelle Lefèvre, Philippe Sarrade, Bertrand Vignon (coord.), n°2, 2011-2012, 76 p., 10 €.

Code du patrimoine et autres textes relatifs aux biens culturels, commenté par Marie Cornu et Vincent Négri, Paris, LexisNexis, 2012, 1953 p., ISBN : 978-2-7110-1654-9, 64 €.

« **Accompagner les usages du numérique dans les quartiers : un nouveau challenge !** », *Les cahiers du DSU*, n°55, 2012, 48 p., ISSN : 1283-8497.

« **Politiques européennes et quartiers : entre opportunité et exigence** », *Les Cahiers du DSU*, n°56, 2012, 56 p., ISSN : 1283-8497.

La figure du spectateur, Christian Ruby, Paris, Armand Colin, 2012, 256 p., EAN : 978-2200281441, 24 €.

Festivals, médiathèques et publics. Enquête sociologique sur le(s) public(s) des festivals Conte et Compagnies et Le Mois du Film Documentaire dans le Territoire de Belfort, Emmanuel Négrier, Félix Dupin-Meynard, Belfort, Conseil général du Territoire de Belfort, 2012, 136 p. .

Spécial Gérard Philippe, *Cahiers Jean Vilar*, n°114, Avignon, Association Jean Vilar, 2013, 111 p., ISSN : 0294-3417, 7,50 €.

Une architecture pour le théâtre populaire 1870-1970, Sandrine Dubouilh, Nantes, AS Éditions, 2012, 240 p., ISBN-13: 978-2912017383, 46 €.

L'industrie du cinéma en France. De la pellicule au pixel, Claude Forest, Paris, la documentation Française, 2013, 181 p., ISSN : 1763-6191, 14,50 €.

Pour des humanités contemporaines. Science, technique, culture : quelles médiations ?, Jean Caune, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2013, 317 p., ISBN : 978-2-7061-1789-3, 24,90 €.

Bienvenue chez vous ! Culture O Centre, aménageur culturel de territoire, Anne Gonon, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2013, 136 p., ISBN : 9782916002231, 16 €.

Bâtisseurs & artisans, Jean Vilar, Antoine Vitez, Jack Ralite, Robin Renucci, Evelyne Loew, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2013, 108 p., ISBN : 9782916002248, 15 €.



vient de paraître

Sur la place publique. Expérience sur le devenir des espaces publics à Saint-Jean-en-Royans 2009-2011, Parc Naturel du Vercors, ISBN 2-909964-36-1

Édité par le Parc Naturel du Vercors, cet ouvrage relate une expérience créative et participative sur le devenir des espaces publics, mêlant architecture, urbanisme, sociologie et création artistique, menée entre 2009 et 2011 pilotée par l'association de L'Aire, le collectif Exyzt (architectes, artistes, constructeurs) et La Halle de Pont-en-Royans (lieu d'art) et en partenariat avec le Centre Social La Paz. Cette démarche pluridisciplinaire, dont rend compte l'ouvrage, a permis d'aller à la rencontre d'une palette de citoyens, d'acteurs, de corps de métiers différents, dans le cadre de chantiers participatifs, de débats publics et de temps de rencontres. Le thème de la Place publique faisant office de fil rouge pour saisir ce qui est en jeu dans de nombreuses communes rurales ou urbaines en termes de vie sociale et culturelle que l'aménagement urbain, de construction collective, d'économie locale, d'environnement, de gouvernance politique et citoyenne.

RECRUTEMENT DE LA PROMOTION 2014-2015 MASTER 2 DIRECTION DE PROJETS CULTURELS

Cycle de formation continue des cadres culturels et des élus

Une formation itinérante et transversale axée sur le développement culturel des territoires. 12 semaines sur 2 ans à Grenoble, Lyon, Paris, Nantes, Marseille, Bruxelles, et une capitale culturelle internationale (Berlin, Montréal, Istanbul...)

Date limite de dépôt des candidatures : 16 septembre 2013

Objectifs

- Appréhender les enjeux sociétaux contemporains et anticiper les problématiques de demain
- Développer des connaissances transversales dans une perspective opérationnelle
- Favoriser les démarches innovantes
- Enrichir ses capacités de management
- S'inscrire dans une dynamique européenne d'échanges et de coopération

Thématiques

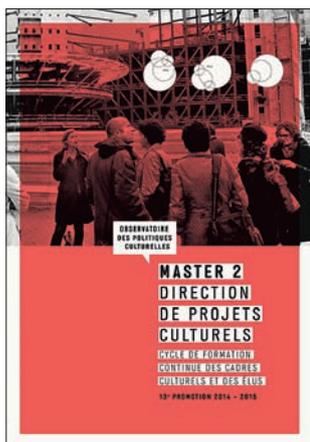
- Enjeux contemporains du développement culturel des territoires
- Dynamiques artistiques et culturelles territoriales
- Politiques de la culture : organisation et stratégies du local à l'international
- Gestion, administration et évaluation des projets et politiques culturels

Intervenants

Plus de 120 intervenants issus de l'Université, de la recherche, de la sphère politique, du monde de l'art et de la culture, de l'administration publique en France, Europe, Amérique du Nord et du Sud.

Après le Master

- Un réseau dynamique de 500 professionnels mobilisés autour de rencontres et d'un site internet dédié
- Un tremplin pour une évolution professionnelle : changement de secteur ou prise de responsabilité



En savoir plus

Observatoire des politiques culturelles :
+33(0)4 76 44 33 26
et www.observatoire-culture.net

En partenariat

avec le ministère de la Culture et de la Communication, l'Institut d'études politiques de Grenoble, l'Université Pierre Mendès France, la Ville de Grenoble, le Conseil général de l'Isère, la Région Rhône-Alpes

CULTURE ET TERRITOIRES.

Vers de nouvelles coopérations des acteurs artistiques et culturels ?

Conseil général de l'Ardèche / Observatoire des politiques culturelles
Un ouvrage coordonné par Lisa Pignot et Jean-Pascal Quiles
Co-éditions La Librairie des Territoires/Éditions de l'OPC, 104 p., 15 €, ISBN : 979-10-90369-05-4
En vente sur le site : <http://www.observatoire-culture.net>

La crise actuelle des financements publics et la réforme des collectivités masquent une autre question plus déterminante : celle de la capacité des acteurs territoriaux à coopérer et à créer de la valeur.

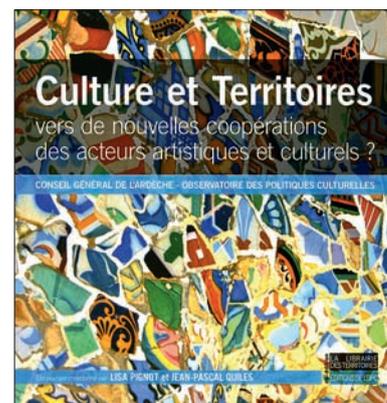
D'où la question posée par cet ouvrage : comment travailler ensemble autrement sur les territoires ?

L'idée de cette publication est née à la suite d'un cycle de réflexion et d'action organisé conjointement par le Conseil général de l'Ardèche et l'Observatoire des politiques culturelles de 2007 à 2010 dans le cadre d'une convention de développement culturel avec la Drac Rhône Alpes.

Autour de l'exemple de l'Ardèche, mais sans s'y limiter, puisque les auteurs proviennent de toute la France, de Belgique et du Brésil, l'ouvrage développe un certain nombre de points de vue, d'idées et d'exemples concrets sur les politiques culturelles transversales et sur la capacité de produire de nouvelles postures communes, de nouveaux comportements collectifs, via le travail coopératif : mise en réseau, participation des habitants, échanges entre les secteurs, outils numériques, mutualisation...

Avec les contributions d'élus, de chercheurs et de responsables culturels

Pascal Terrasse, Olivier Peverelli, Raoul L'Herminier, Jean-Pascal Quiles, Vincent Guillon, Samuel Périgois, François Pouthier, Laurent Roturier, Alain Lefebvre, Eliane Costa, Helga Sobota ; ainsi que plusieurs témoignages d'acteurs culturels tels que Sébastien Etienne, Ludvine Chopard (SMAC Ardèche), Sophie Alexandre et Leen De Spiegelaere (Réseau des Arts à Bruxelles), Elisa Dumay (Association De l'aire, Drôme), Naïm Aït-Sidhoum, Baptiste Fuchs (Vill9 la série), Palmira Picón (Quelques p'Arts... Scène Rhône-Alpes), Christine Breton (Hôtel du Nord, Marseille).



l'Observatoire

LA REVUE DES POLITIQUES CULTURELLES

- N°41** Art, culture et philosophie : matière à penser
- N°40** L'ère numérique : un nouvel âge pour le développement culturel territorial.
- N°39** Multidisciplinarité, interdisciplinarité, indisciplinarité.
Comment comprendre les tendances actuelles des arts ? *hiver 2011-2012*
- HORS SÉRIE **N°4** Politiques publiques, culture et territoires : quels nouveaux enjeux ? *juillet 2011*
- N°38** Ce que disent les artistes *été 2011*
- N°37** L'ère numérique : un nouvel âge pour le développement culturel territorial *hiver 2010*
- HORS SÉRIE **N°3** Art, culture et société de la connaissance *septembre 2010*
- N°36** La ville créative : concept marketing ou utopie mobilisatrice ? *hiver 2009-2010*
- N°35** Les rapports public/privé dans la culture ? *juillet 2009*
- HORS SÉRIE **N°2** Cinéma et audiovisuel : action publique et territoires *été 2009*
- N°34** Comment les métropoles font-elles vivre la culture ? *hiver 2008*
- HORS SÉRIE **N°1** Premières assises nationales des directeurs des affaires culturelles des collectivités territoriales – les actes *été 2008*
- N°33** La culture populaire : fin d'une histoire ? *printemps 2008*
- N°31** Éducation artistique et culturelle : perspectives internationales *hiver 2007*
- N°30** Les défis de la diversité culturelle – 2^e partie *été 2006*
- N°29** Les défis de la diversité culturelle – 1^{re} partie *hiver 2006*
- N°28** Compétences et modes d'action de l'État et des collectivités territoriales en matière culturelle *été 2005*
- N°27** Décentralisation culturelle : nouvelle étape *hiver 2005*
- N°26** Ce que les artistes font à la ville *été 2004*
- N°25** Les politiques culturelles au tournant *hiver 2003-2004*
- N°24** Cultures d'Outre-mer : regards croisés *été 2003*
- N°23** Portrait d'un passeur culturel *hiver 2002-2003*
- N°22** Débattre de la culture, plus que jamais *printemps 2002*
- N°21** Compétences et modes d'action de l'État et des collectivités territoriales en matière culturelle *automne 2001*
- N°20** La Culture est-elle encore un enjeu politique ? *hiver 2000-2001*
- N°19** La Culture dans l'intercommunalité *été 2000*
- N°18** Les Réseaux culturels en Europe *automne-Hiver 1999*
- N°17** Service public et culture *printemps 1999*
- N°16** Pratiques artistiques, développement culturel et régénération urbaine *automne 1998*
- N°11** De l'éducation artistique et culturelle *hiver 1996*

L'Observatoire des politiques culturelles (OPC) est un organisme national, conventionné avec le Ministère de la Culture et de la Communication. Il bénéficie également du soutien de la Région Rhône-Alpes, du Département de l'Isère, de la Ville de Grenoble, de l'Université Pierre Mendès France et de l'IEP de Grenoble. Son projet se situe à l'articulation des enjeux artistiques et culturels et des politiques publiques territoriales, du local à l'international. Il accompagne les services de l'État, les collectivités territoriales – élus, responsables de services et d'équipements –, les acteurs artistiques et culturels dans la réflexion sur les politiques culturelles territoriales et leur mise en œuvre. Son positionnement singulier entre le monde de la recherche, de l'art et de la culture et des collectivités publiques lui permet d'être un interlocuteur pertinent pour éclairer la réflexion, suivre et impulser les innovations et le développement de l'action publique. À la fois force de proposition et d'analyse, l'OPC a acquis depuis sa création, en 1989, une expérience significative des politiques territoriales en Europe comme en région.

L'Observatoire

LA REVUE DES POLITIQUES CULTURELLES

1, rue du Vieux-Temple 38 000 Grenoble
Tél. : +33 (0)4 76 44 33 26
Fax : +33 (0)4 76 44 95 00

Courriel : contact@observatoire-culture.net

Site : www.observatoire-culture.net

Président de l'association : Michel Fontès

Directeur de la publication : Jean-Pierre Saez

Rédactrice en chef : Lisa Pignot

Secrétariat : Hélène Monin, Samia Hamouda, Martine Hamel

Comité de rédaction : Pascale Ancel / Karine Ballon / Françoise Benhamou / Luis Bonet / Marie-Christine Bordeaux / Biserka Cvjeticanin / François Deschamps / Aurélie Doulmet / Michèle Ferrier-Barbut / Bertrand Legendre / Cécile Martin / Raymonde Moulin / Philippe Mouillon / Bruno Péquignot / Jean-Pascal Quilès / Élisabeth Renau / Ferdinand Richard / Guy Saez / Philippe Teillet / Emmanuel Wallon.

Iconographie : Laura Moustacakis

Conception graphique : pixelis-corporate.fr

Relecture et mise en page : Cnossos

Secrétariat de rédaction : Lisa Pignot, Aurélie Doulmet

Ont collaboré à ce numéro : Marie-Christine Bordeaux, Daniel Borderies, Farida Boudaoud, François Campana, Jean-Gabriel Carasso, Bertrand Chavaroche, Laurent Chicoineau, Pierre Cohen, François Deschamps, Aurélie Filippetti, Catherine Fontaine, Yves Fournel, Sylvia Girel, Vincent Guillon, Alice-Anne Jeandel, Xavier Kawa-Topor, Jean-Marc Lauret, Geneviève Lefaure, Anne-Marie Le Guével, Marie Leininger, Maude Léonard-Vincent, Michel Kneubühler, Vincent Maestracci, Jean-François Marguerin, Cécile Martin, Jean-Yves Moirin, Hélène Monin, Catherine Morin-Desailly, Charlotte Morisseau,

Anne-Cécile Nentwig, Sylvie Octobre, Samuel Périgois, Thomas Perrin, Lisa Pignot, Jean-Claude Pompougnac, Claire Rannou, Elisabeth Renau, Jean-Pierre Saez, Mariette Sibertin-Blanc, Serge Tisseron, Catherine Touchefeu, Loïc Vadelorge, Emmanuel Wallon.

Fabrication : Imprimerie du Pont de Claix

Tél. : 04 76 40 90 38

N°ISSN : 1165-2675

Dépôt légal, 3^e trimestre 2013

L'association Observatoire des politiques culturelles est conventionnée avec le ministère de la Culture et de la Communication, la Région Rhône-Alpes, le Conseil Général de l'Isère, la Ville de Grenoble, l'Institut d'études politiques et l'Université Pierre-Mendès France de Grenoble.

Les Cemea. Pour la culture dans l'éducation Bertrand Chavaroché / Résorber les inégalités, approfondir les partenariats Farida Boudaoud / Le rôle des services culturels et éducatifs des collectivités dans la mise en œuvre des politiques territoriales d'éducation artistique François Deschamps / Les défis à venir de l'EAC Catherine Morin-Desailly / EAC : prendre en compte tous les territoires, tous les temps de vie Jean-François Marguerin / **CAHIER EAC SPECIAL TOULOUSE** / Un Passeport pour l'art pour tous les enfants toulousains Pierre Cohen / L'éducation culturelle et artistique à Toulouse, moteur (discret) d'une stratégie culturelle territoriale Mariette Sibertin-Blanc / L'éducation artistique et culturelle au cœur d'un quartier Catherine Fontaine / À Toulouse, les savoirs font connaissance Daniel Borderies / Le dispositif *Musique à l'école*, reflet d'une volonté politique d'éducation artistique et culturelle Marie Leininger, Charlotte Morisseau / Des artistes à la maternelle Yves Fournel / Pour une éducation vivante aux arts de la scène Geneviève Lefaire et Maude Léonard-Vincent / Le regard de la femme amnésique. Essai d'abécédaire pour l'éducation artistique au prisme de l'ANRAT Claire Rannou / Éducation artistique et culturelle : un « parcours » de combattants ! Jean-Gabriel Carasso / Éloge du partenariat : le plan éducatif et culturel du Département de Loire-Atlantique Catherine Touchefeu / Le Contrat départemental de développement culturel du Conseil général de l'Oise Marie-Christine Bordeaux, Anne-Cécile Nentwig / Le numérique : un défi pour l'éducation à l'image François Campana / La transmission culturelle à l'ère digitale Sylvie Octobre / Ce désir fou des artistes de participer à la compréhension du monde Laurent Chicoineau / L'art et la culture à l'heure du Web 2.0 : vers une reconfiguration des pratiques culturelles et amateurs Sylvia Girel / La patrimonialisation, un outil au service du développement des territoires ? Xavier Kawa-Topor / La notion de service public culturel est-elle si claire ? Jean-Claude Pompougnac



© Laura Moustacakis

22 €

N° 42 ÉTÉ 2013

Observatoire des politiques culturelles
1, rue du Vieux Temple, 38000 Grenoble
contact@observatoire-culture.net
Tél. +33 (0)4 76 44 33 26
Fax +33 (0)4 76 44 95 00
www.observatoire-culture.net

Ce numéro de *L'Observatoire* bénéficie du soutien de :

MAIRIE DE  **TOULOUSE**
www.toulouse.fr