

SESSION 2017

**CAPES
CONCOURS INTERNE
ET CAER**

Section : DOCUMENTATION

ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER THÉMATIQUE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : *La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie.

Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

► **Concours interne du CAPES de l'enseignement public :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B I	0 0 8 0 E	1 0 1	3 2 5 6

► **Concours interne du CAER / CAPES de l'enseignement privé :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B H	0 0 8 0 E	1 0 1	3 2 5 6

Titre du Dossier : Education artistique et culturelle

A partir de ce dossier thématique comprenant 5 documents numérotés de 1 à 5, vous devez :

1. rédiger une note de synthèse dégageant une problématique d'ensemble (3 pages maximum) ;
2. développer une réflexion personnelle sur la contribution du professeur documentaliste à l'ouverture culturelle de l'établissement ;
3. élaborer pour le document 4 la référence bibliographique suivie des éléments d'analyse.

La référence bibliographique de ce document sera établie, en application des normes en vigueur, en renseignant les zones pertinentes du bordereau de saisie.

Mots clés : indiquer exclusivement dans le champ du bordereau prévu à cet effet les mots clés qui permettront une recherche efficace en langage naturel.

Le document 4 fera l'objet d'un résumé indicatif de 80 mots.

Règle de comptage des mots :

Les chiffres : une date = 1 mot (ex. 2015 = 1 mot) ; un pourcentage : 50% = 2 mots

Les sigles : CNDP = 1 mot. Il est déconseillé d'utiliser des sigles peu connus dans l'éducation nationale

Les articles, même élidés = 1 mot

Les mots composés avec un trait d'union (ex. sino-soviétique = 1 mot), mais c'est-à-dire = 4 mots

Document 1

Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps. Education artistique et médiation

Document 2

Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle. Charte pour l'éducation artistique et culturelle

Document 3

Chantal Dahan, Francine Labadie et Sylvie Octobre. Introduction : Pensés et impensés des médiations culturelles pour adolescents

Document 4

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

Document 5

Isabelle Le Pape. Les pratiques culturelles des jeunes et leur relation à la bibliothèque

DOCUMENT 1

Bordeaux, M.C. & Deschamps, F. (2013). L'éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires. Toulouse : Editions de l'attribut, p. 37-45.

Éducation artistique et médiation

Nous venons de voir que l'éducation artistique est ternaire dans sa structure. Il faut maintenant examiner si elle est ternaire dans son résultat, qui ne peut qu'être affecté par l'intervention d'un opérateur tiers dans une relation qui est généralement binaire : enseignant/élève. Cette intervention n'a pas pour but d'améliorer ou d'enrichir la relation pédagogique, bien que ce résultat soit souvent constaté (élèves plus attentifs, meilleure dynamique de groupe, redistribution des « rôles », mise en valeur d'enfants peu valorisés sur le plan scolaire, etc.). Elle instaure une configuration nouvelle, où enseignants et élèves ne sont pas focalisés sur les savoirs à acquérir, mais engagés ensemble par un projet à construire. À un but opérationnel, fixé d'avance, on substitue donc une perspective ouverte. À une logique binaire (vrai/faux, valide/non valide, savoir/non-savoir, etc.) on substitue une logique ternaire (projet culturel du professionnel/projet pédagogique et culturel de l'enseignant ou de l'établissement scolaire/projet de l'élève).

L'éducation artistique s'inscrit, de ce point de vue, dans une logique de médiation : elle instaure, non pas une relation d'enseignement, mais une démarche d'accompagnement des représentations et des pratiques ; elle n'impose pas un message, elle propose au contraire de le construire ensemble ; elle ne s'inscrit pas dans une relation hiérarchisée et dissymétrique, mais postule que chacun contribue à définir et à faire aboutir le sens du projet.

En revanche, la question des médiateurs est délicate. Nous désignons par ce terme les médiateurs professionnels qui sont rémunérés par les structures culturelles (musées, centres d'art contemporain, sites patrimoniaux, villes et pays d'art et d'histoire, et de plus en plus lieux du spectacle vivant), par les collectivités (musiciens intervenants, plasti-

ciens intervenants) et par de plus en plus de collectifs artistiques. Au nom d'un partenariat fondé sur l'exigence de professionnalisme et de qualité, il arrive fréquemment que ces médiateurs ne soient pas considérés comme des partenaires culturels à part entière. Ils ne sont pas souvent reconnus par les DRAC comme partenaires possibles d'ateliers artistiques où sont privilégiés les liens avec des compagnies en activité de création. Alors que les artistes sont invités pour faire partager leur passion et leur savoir-faire, les médiateurs sont souvent écartés comme acteurs légitimes de l'éducation artistique au motif qu'ils seraient détenteurs d'un savoir et non d'un savoir-faire reconnu dans la sphère de la création. L'Éducation nationale, malgré les textes officiels, ouvre encore avec réticence les écoles aux musiciens intervenants. On s'étonne de voir aujourd'hui encore ces professionnels de haut niveau récusés en raison de leur double nature d'artistes et de pédagogues par les institutions qui pourtant financent leur formation par le biais des CFMI (Centres de formation de musiciens intervenants) créés dès 1983, et l'octroi d'un diplôme universitaire professionnalisant.

Les critères essentiellement artistiques qui sont mis en œuvre dans les différents comités d'experts constitués par les DRAC (en théâtre, danse, musique et arts plastiques) ont été jusqu'en 2000 déterminants pour la reconnaissance des professionnels intervenants en milieu scolaire. Avec l'avènement de politiques plus centrées sur des objectifs quantitatifs (le Plan Arts et culture) ou territoriaux (les plans locaux), la question de la médiation culturelle connaît une nouvelle actualité : les besoins de partenariat des établissements scolaires doivent pouvoir être pris en compte afin d'élargir, sans perdre de vue la qualité artistique, le nombre de professionnels susceptibles d'être soutenus comme partenaires de projets culturels. Il ne s'agit pas de remplacer les professionnels de la culture par des professionnels de la médiation, mais

plutôt d'élaborer des types de projets en partenariat où chacun agit à sa juste place, avec les compétences qui sont les siennes.

LE PARTENARIAT

Repères

Le partenariat ne consiste ni à rendre identiques les objectifs des uns et des autres, ni à concourir aux objectifs du partenaire en laissant de côté ses objectifs propres. Bien au contraire, l'altérité est et doit rester constitutive du partenariat. Entre enseignants et professionnels de la culture, les métiers, les qualifications, les modes d'approche, les objectifs sont différents et doivent le rester. L'artiste, même objectivement doué pour la transmission, n'est pas là pour faire cours, tandis que l'enseignant doit rester responsable de sa classe ou de son groupe. Toutefois, certains objectifs peuvent se croiser et se renforcer mutuellement. En particulier, la vocation pédagogique des musées, des centres d'art et des centres de culture scientifique et technique amène naturellement ceux-ci à avoir une importante action en milieu scolaire. Dans un domaine différent, celui de la création artistique, les comédiens, les danseurs, les artistes de cirque, les plasticiens, les musiciens peuvent avoir besoin d'une forme de dialogue avec les publics différente du rapport entre scène et salle, ou entre exposant et visiteur. Cette rencontre peut également permettre de sensibiliser aux formes contemporaines un public en devenir. Les artistes recherchent aussi dans ces situations, qui sont parfois des situations-limites à bien des égards, des formes de défi et d'accomplissement dont ils ont besoin pour alimenter leur dynamique personnelle. Le partenariat est donc un cadre que l'on se donne, mais un cadre qui reste jusqu'au bout à négocier et à étayer. C'est une méthode

dialectique¹² pour créer des formes artistiques et culturelles singulières, et pour produire simultanément du culturel et du social.

Françoise Buffet développe l'idée intéressante que le partenariat permet et fonde des situations d'« expérience sociale »¹³. Cette notion, conceptualisée par le sociologue François Dubet, spécialiste des questions d'éducation, permet de décrire la manière dont le sens de la rencontre se construit à chaque fois entre des sujets certes déterminés par leur environnement social, familial, professionnel, mais également capables de trouver des solutions autonomes et nouvelles. L'expérience sociale « désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité »¹⁴. Le concept doit être mis en relation

12. Jean-Gabriel Carasso évoque au sujet du partenariat entre enseignant et artiste un « phénomène profondément dialectique » : « La démarche est exigeante, difficile, complexe, en recherche permanente. Elle est une quête plus qu'une formule ou une méthode. Elle requiert une adaptation continue aux cadres de travail, une résistance aux difficultés du temps et de l'espace, aux malentendus, aux confusions de vocabulaire, aux incompréhensions mutuelles, aux rapports de force, aux ambitions du pouvoir, aux effets de séduction, à l'usure du temps. » (*Op. cit.*, p. 71).

13. Françoise Buffet (dir.), *Éducation et culture en Europe. Le rôle du partenariat*, L'Harmattan (coll. Éducatifs et sociétés), 2003. Voir aussi Françoise Buffet (dir.), *Entre école et société. Le partenariat culturel et éducatif*, Presses universitaires de Lyon. (coll. Travaux et documents), 1998.

14. François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil (coll. La couleur des idées), 1994.

avec celui d'expérience de l'art, théorisé par Dewey¹⁵, qui forme un des soubassements théoriques des travaux passionnants d'Alain Kerlan sur les expériences vécues et les interactions éducatives dans le cadre de projets d'éducation artistique.

Le partenariat est donc une construction commune qui propose des solutions originales. Il instaure une compétence partagée, où chacun a quelque chose à faire qui relève de sa compétence spécifique, et qui enrichit l'autre. Prévoir, sans concertation avec des représentants de l'Éducation nationale, un catalogue d'actions de sensibilisation des scolaires dans le cadre d'une structure permanente ou d'un événement ponctuel comme un festival, ce n'est pas travailler en partenariat : c'est faire du marketing culturel, au sens où on conçoit des produits dérivés à partir d'un concept, d'une exposition, d'un spectacle. Il s'agit au contraire d'éviter la routine, les actions qui se répètent à l'identique de saison en saison, la dispersion auprès d'un grand nombre d'enseignants que ces actions préformatées rassurent, car elles n'exigent pas d'eux une grande implication, et à qui elles peuvent procurer l'illusion d'un résultat garanti.

Le partenariat est toujours en tension entre deux types de risque. D'abord, le risque d'instrumentalisation par le secteur éducatif lorsque celui-ci utilise l'offre culturelle pour les besoins de la pédagogie sans s'intéresser aux ouvertures proposées par une programmation. Ainsi, dans un festival de musique contemporaine qui inclut dans sa programmation une œuvre qui figure au programme de l'option musique du baccalauréat, risque-t-on de recevoir un public lycéen et

15. John Dewey, *L'art comme expérience* (traduction française) [*Art as experience*, 1934], Publications de l'Université de Pau/Éditions Farrago, 2005.

enseignant important sur cette seule œuvre, sans curiosité pour les autres aspects de la musique contemporaine présents dans le festival. Ensuite, le risque de culturo-centrisme où la structure culturelle élabore elle-même des propositions pédagogiques à partir de sa programmation sans se soucier des besoins spécifiques des enseignants et des dynamiques culturelles de certains établissements scolaires. Et, bien entendu, les risques de substitution de rôles.

D'autres risques ont été signalés par différents auteurs, comme Philippe Meirieu : « La vigilance est [...] essentielle pour qui s'engage dans des pratiques artistiques avec des enfants : vigilance pour ne pas chercher à réaliser son propre projet à travers des enfants qu'on doit rendre autonomes ; vigilance pour ne pas succomber à la fascination de la perfection formelle d'un résultat qui exclut, de fait, les participants qui auraient le plus besoin de s'impliquer ; vigilance à l'égard d'une répartition des tâches qui entretient les inégalités au lieu de les combler ; vigilance, au bout du compte, pour que chacun et chacun puisse s'engager, prendre le risque de tenter de faire ce qu'il ne sait pas encore faire pour apprendre à le faire... car c'est ce risque-là qui permet justement à un enfant de devenir sujet, de se dégager de toutes les formes de fatalité pour, comme le disait Pestalozzi, "se faire œuvre de lui-même" »¹⁶.

Les trois niveaux de partenariat

Le partenariat s'organise à trois niveaux. Le niveau le plus souvent décrit et le plus visible est celui du partenariat inter-

16. Philippe Meirieu, « Des "ateliers de création artistique" avec des enfants : pour quel projet ? à quelles conditions ? », mis en ligne http://www.meirieu.com/ARTICLES/ateliers_artistiques.pdf

individuel, figuré par le binôme enseignant/artiste. C'est le *partenariat de réalisation*. Le partenariat n'est pas seulement un cadre formel de travail, c'est une aventure partagée et une quête permanente de justesse : choix des thèmes de travail, échange permanent sur les enjeux et les modalités d'une création artistique ou d'une réalisation culturelle, définition et redéfinition régulière de l'intérêt de la démarche pour chacun, prise en compte des spécificités du groupe avec lequel va se faire le travail.

Un deuxième niveau, plus discret, mais qui conditionne souvent le premier, est celui du *partenariat d'organisation*. Comme nous le verrons plus bas, le partenariat entre artiste et enseignant, s'il en constitue la pierre angulaire, ne suffit pas pour assurer la réalisation de tous les objectifs assignés à l'éducation artistique. S'il s'agit de toucher un public au-delà des enseignants déjà sensibilisés, voire militants des pratiques artistiques à l'école, et d'aller vers des enseignants moins formés, plus hésitants, voire indifférents, il est nécessaire d'élaborer le partenariat à l'échelle territoriale afin de mettre en place des « cadres facilitateurs » et des « formats d'amorce » (les deux expressions sont empruntées au rapport *L'Éducation aux Arts et à la Culture*¹⁷) qui évitent le parcours du combattant pour les financements, souvent dénoncé par les porteurs de projets. Entrent dans cette catégorie les comités de pilotage à l'échelle du territoire qui organisent et facilitent en amont l'accès aux artistes et aux structures culturelles, intègrent une formation obligatoire des enseignants,

17. *L'Éducation aux Arts et à la Culture*, Rapport remis par Christine Juppé-Leblond, Anne Chiffert, Gérard Lesage, Marie-Madeleine Krynen au ministre délégué à l'enseignement scolaire et au ministre de la Culture, janvier 2003.

fournissent des supports pédagogiques et des ressources culturelles, et mettent en place des actions souvent organisées comme des parcours culturels, ou orientées vers une offre culturelle précise. Ce peut être aussi le cas de dispositifs plus larges comme les dispositifs d'éducation au cinéma du Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC) ou d'opérations comme « Lycéens à l'opéra » en région Rhône-Alpes.

Le troisième niveau est celui du *partenariat instituant*, qui relève de la volonté politique. Il détermine les modalités de coordination, définit ou influence les modes d'action et législative (ou non) la place des acteurs. Le protocole d'accord Culture/Éducation de 1983 appartient à cette catégorie. Pour faire comprendre ce que peut avoir d'instituant ce type de partenariat, une remarque suffira : tout en reconnaissant l'ampleur de la vision et la portée de l'acte fondateur de 1983, force est de reconnaître que le fait de ne pas y avoir associé d'emblée le ministère de la Jeunesse et des Sports, ni les fédérations d'éducation populaire, fait porter au ministère de la Culture une lourde responsabilité sur une institutionnalisation qui a mis durablement l'éducation artistique dans une situation de scolarisation excessive et d'étroite dépendance aux relations souvent conflictuelles entre ces deux ministères. Est également instituante, mais d'une toute autre façon, la circulaire de 1992 sur les jumelages culturels, qui ouvre la possibilité d'accords locaux de coopération entre établissements scolaires et structures culturelles, sans prédéterminer la nature de ces accords, la taille des réseaux ni les actions à mener. Est instituante, enfin, la décision d'une collectivité de mettre en place un plan local d'éducation artistique ou un dispositif innovant. Dans le cas des plans locaux, la dimension véritablement instituante apparaît lorsque la collectivité s'affirme de fait comme chef de file et qu'elle prend la responsabilité d'animer la coopération institutionnelle en s'engageant sur le long terme.

Il serait erroné de penser qu'aux trois niveaux le terme « partenariat » désigne la même chose. Au niveau de la réalisation des projets, comme nous l'avons dit plus haut, le partenariat est une méthode et une occasion d'enrichissement mutuel entre professionnels de champs différents. Au niveau de l'organisation, le partenariat est un objectif à atteindre afin de mettre durablement toutes les institutions autour de la même table, et de mettre en cohérence les outils et moyens des uns et des autres. Au niveau politique, le partenariat se définit par une visée commune et contractualisée, telle que l'accès pour tous à une culture de qualité ou la généralisation de l'éducation artistique sur un territoire donné. Quoi qu'il en soit, la notion de partenariat qui fonde une grande partie de l'histoire de l'éducation artistique en France est à la fois une exigence, donc un ensemble de difficultés à résoudre, une obligation de dialogue, et une potentialité permanente de renouvellement des pratiques.

À L'INITIATIVE DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

CHARTRE POUR l'éducation artistique et culturelle

1

L'éducation artistique et culturelle **doit être accessible à tous**, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.

2

L'éducation artistique et culturelle associe **la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances**.

3

L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une **éducation à l'art**.

4

L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une **éducation par l'art**.

5

L'éducation artistique et culturelle prend en compte **tous les temps de vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur **environnement familial et amical**.

6

L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de **donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain**.

7

L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur **l'engagement mutuel entre différents partenaires** : communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.

8

L'éducation artistique et culturelle relève d'une **dynamique de projets associant ces partenaires** (conception, évaluation, mise en œuvre).

9

L'éducation artistique et culturelle nécessite une **formation des différents acteurs** favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.

10

Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de **travaux de recherche et d'évaluation** permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.

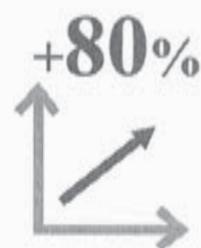
CHIFFRES CLÉS DE l'éducation artistique et culturelle



350
conventions territoriales
signées entre l'État et les
collectivités territoriales
pour développer l'éducation
artistique et culturelle

+ DE **2**
MILLIARDS
D'EUROS

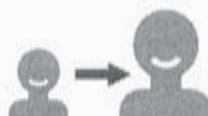
de l'État
en faveur de l'éducation
artistique et culturelle



+80%
augmentation des
crédits du ministère de la
Culture et de la Communication
alloués à l'éducation artistique et
culturelle entre 2012 et 2016

+61%

augmentation des crédits
de la politique de la ville
consacrés aux pratiques
culturelles et à l'éducation
artistique et culturelle
entre 2012 et 2015



22% d'enfants
bénéficiaires d'au moins
une action éducation
artistique et culturelle
financée par l'État en 2011,
35% en 2014, objectif
50% en 2017

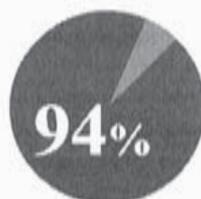
 **92%**

des établissements
dotés d'une chorale
scolaire à la rentrée
2016 soit une
augmentation de +7%



100
STRUCTURES PJJ*
IMPLIQUÉES

500 K€
mobilisés en faveur
des jeunes sous protection
judiciaire de la jeunesse



94%
des communes
proposent des activités
artistiques et culturelles
sur le temps périscolaire

115
résidences d'artistes
et **1 750**
projets culturels
portés par les étudiants
à l'université

* Protection judiciaire de la jeunesse

Introduction

Pensés et impensés des médiations culturelles pour les adolescents

Chantal Dahan, Francine Labadie, Sylvie Octobre

Les univers culturels juvéniles sont façonnés, d'une part, par l'expansion de l'offre marchande de culture et la logique cumulative qui en découle et, d'autre part, par une fragmentation des univers culturels selon l'âge, le sexe, la classe, l'appartenance communautaire, etc. Le passage à un régime médiatique a modifié les implicites et les invariants culturels des nouvelles générations. Le succès récent des découpages des âges – adonaissant, préadolescent, adolescent, adulte – ou des générations – génération Net, puis Y, puis C (comme « communicantes »)... indique le basculement à l'œuvre. Jamais auparavant, des générations n'avaient tiré leur dénomination de phénomènes culturo-technologiques.

Le rôle des institutions dans ces univers dominés par les industries culturelles et médiatiques se trouve singulièrement reconfiguré, de même que l'ensemble des dispositifs de médiation et d'éducation artistique et culturelle (EAC). Ceux-ci se sont démultipliés depuis les années 1980, à l'école, dans les structures culturelles et dans l'action culturelle des collectivités territoriales, en empruntant majoritairement une forme scolaire.

La médiation est centrale dans nos sociétés où le lien culturel tisse l'écheveau des relations intergénérationnelles, loin des conflits de générations des années 1960, et s'inscrit dans un entrelacs de transmissions bilatérales et de « reproduction interprétative » (Corsaro, 2003). Elle l'est davantage depuis que la postmodernité a fait de l'injonction à s'inventer soi-même un paradigme dans lequel les objets culturels occupent une place prépondérante, à la fois supports de l'invention de soi et lieu d'expression de soi. Elle se renforce encore dans un contexte où les statuts des instances de socialisation et leur monopole de détention du savoir et de ses légitimités sont bousculés par l'avènement de nouveaux registres de production de la valeur et de construction de positions, autour de la notoriété, de la réputation, de la reconnaissance... bref, de nouvelles

légitimités. Elle l'est enfin face à une recomposition des définitions de l'enfance et de la jeunesse (Sirota, 2006 ; Galland, 2008) qui admettent l'action propre de l'*agency*¹ des jeunes sur les objets, les dispositifs et les institutions culturelles².

Ces réflexions s'articulent autour de deux principaux types de questions. Les premières tiennent au contenu et aux modalités de l'EAC, et plus largement de la médiation culturelle. Au-delà des formules incantatoires, quels sont les fondements théoriques, heuristiques, méthodologiques, épistémologiques de cette éducation, mais également les modalités de mise en œuvre des dispositifs afférents ? « Nous avons tous une "certaine idée" de l'art, mais celle-ci ne saurait être désincarnée et abstraite. Il est par conséquent essentiel de se demander, ici et maintenant, quelles peuvent être ses fonctions dans une perspective éducative et formative, et sous quelles conditions il peut remplir ce rôle. Rien n'assure que, pris en lui-même, l'art ait une capacité intrinsèque à faire nécessairement reculer l'échec scolaire, à réduire les inégalités sociales, à contribuer à former le citoyen ou à armer les jeunes sur le marché du travail³. »

Les secondes tiennent aux spécificités de la jeunesse contemporaine. Les adolescents d'aujourd'hui ressemblent aux « petites poucettes » de Michel Serres (2013) qui tiennent dans leurs mains des terminaux mobiles de contenus culturels très diversifiés et hyperreliés, leur permettant tout aussi bien de lire que de regarder un film ou d'effectuer une visite de musée virtuelle et instantanée. Fort différents des adolescents des générations précédentes de ce point de vue, ils leur ressemblent cependant en ce qu'ils partagent avec eux les aspirations de leur âge : expérimenter « leur » être au monde et construire leur identité dans un espace-temps contraint par les temps familiaux et scolaires. La mise à distance de la famille, de l'école et des institutions en général est caractéristique de ce temps d'expérimentation essentiel, au cours duquel la culture œuvre comme un lieu d'expression et de ressources important pour nourrir cette quête. Ainsi, bien que très investis dans les pratiques et consommations culturelles, dès 12 ans, bon nombre d'adolescents disparaissent des structures et dispositifs mis à leur disposition : conservatoires, centres de loisirs et de vacances, médiathèques, etc.

1. La « capacité d'agir » serait son plus proche équivalent français. Pour une discussion de la traduction d'*agency* voir Octobre S., Sirota R., « L'enfance au prisme de la culture : approches internationales », in Octobre S., Sirota R. (dir), *L'enfant et ses cultures*, La Documentation française, Paris, 2013.

2. Pour une synthèse, voir *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Symposium européen et international de recherche des 10, 11 et 12 janvier 2007, La Documentation française/Centre-Pompidou, Paris, 2008.

3. *Ibid.*, p. 18.

Comprendre cette désaffection partielle, mais aussi, à rebours, la réussite de certains dispositifs, suppose d'articuler les deux niveaux d'interrogation : qu'est-ce que les adolescents transforment de la culture et des politiques culturelles, et particulièrement des dispositifs de médiation ? Que produit la rencontre de ces dispositifs et des cultures juvéniles et comment réinventer des dispositifs et politiques à l'aune des mutations de la jeunesse ? C'est à cet objectif que ce dossier thématique d'*Agora débats/jeunesses* souhaite se consacrer.

ART ET CULTURE SCOLAIRE : LES RATÉS DE LA RÉCEPTION

Depuis des décennies, l'éducation artistique est entrée à l'école sous une double forme : l'éducation aux arts et l'éducation par les arts, auxquelles se rajoute aujourd'hui l'éducation culturelle à travers l'histoire des arts. Ce triple registre, réaffirmé dans le socle commun de connaissances et de compétences⁴, rencontre un certain nombre de difficultés, notamment dans les domaines culturels dans lesquels les adolescents développent une compétence juvénile forte, comme le cinéma et les musiques actuelles. Ainsi que le soulignent les contributions de ce dossier, la réussite de la réception du dispositif passe par deux conditions : prendre en compte les savoirs et savoir-faire des jeunes dans l'univers scolaire (où le dispositif est plutôt disqualifié par principe) et savoir expliciter des objectifs clairement identifiables.

4. La loi d'orientation et de programme « pour l'avenir de l'école » du 23 avril 2005 affirme l'obligation pour le système scolaire de « garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Le décret du 11 juillet 2006 définit le socle commun de connaissances et de compétences et y intègre la culture humaniste (cinquième pilier), nourrie des apports de l'éducation artistique et culturelle.

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’élève 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 collègues 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 débloquent 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.

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, ministre 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.

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/>

- 9- Texte encore en projet début juin 2013 au sein du ministère de l'Éducation (DGESCO) et de la Culture (SG-SCPC) 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 (CIFEDIM) 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.fcpa.asso.fr/index.php/notre-projet/le-projet-educatif

13- Cf. www.interpellation2012.fcpa-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.

I. 2 Les pratiques culturelles des jeunes et leur relation à la bibliothèque

Des connaissances parcellaires

La connaissance des publics dans le domaine de la relation à l'art et à la culture est encore aujourd'hui parcellaire. Si des outils existent, avec notamment les travaux du Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS), mais aussi les données statistiques du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, peu d'informations nous sont données sur les pratiques artistiques et culturelles des jeunes. L'éducation artistique et culturelle reste donc difficile à évaluer et à quantifier. En ce qui concerne le recueil et l'analyse de données, les méthodes de travail des différents ministères et établissements culturels diffèrent et les résultats ne permettent pas forcément de connaître les causes des disparités d'accès à la culture. Quant certains focalisent sur la fidélisation des publics, d'autres axent leurs questionnements sur les catégories socioprofessionnelles des publics, on remarque que peu de recherches transversales permettent une étude affinée des pratiques culturelles en fonction des tranches d'âge et des catégories socio-professionnelles. De plus, la dénonciation répétée des disparités sociales ou géographiques ne débouche pas sur le renouvellement des pratiques. En revanche, certaines sources, comme l'INSEE,³⁰ s'intéressent aux habitudes prises dans l'enfance et à l'accès à une pratique culturelle à l'âge adulte, ce qui permet déjà de comprendre dans quelle mesure le niveau scolaire, l'influence du milieu familial, l'origine culturelle et sociale influent sur le lien à la culture. Sylvie Octobre, sociologue chargée d'études au DEPS, constate que les jeunes sont de grands consommateurs de culture : « Globalement, les enfants et adolescents sont ainsi plus nombreux à connaître la culture « cultivée » que leurs aînés : il y a plus de praticiens amateurs chez les enfants que chez les adultes, ils sont également plus nombreux que les adultes à fréquenter les bibliothèques, à utiliser les ordinateurs ou les jeux vidéo, à écouter de la musique, et ils ne regardent pas plus - même plutôt moins - la télévision que les adultes. »³¹ Preuve ici, peut-être, que la conception des pratiques culturelles n'est pas forcément la même pour les différents acteurs menant des études sur les publics.

³⁰ <http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip883.pdf> (consulté le 24/10/2013)

³¹ Sylvie Octobre, « Les loisirs culturels des 6-14 ans, réflexions et résultats » in *Panorama art et jeunesse*, Centre Pompidou, Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture et de la Communication. Paris, Injep 2007, p.20.

En focalisant de manière rapprochée sur les pratiques des adolescents, on observe une certaine méfiance vis-à-vis de la « grande culture » et un intérêt plus marqué pour le contact avec les médias. On peut donc noter que la dimension artistique et culturelle n'est pas absente de la vie des jeunes, même si les inégalités d'accès se sont renforcées, notamment dans les zones rurales ou les quartiers défavorisés. De plus, l'illettrisme touche 7% de la population âgée de 18 à 65 ans. Nombreux sont les élèves en difficulté scolaire, qui ne maîtrisent pas les compétences de base nécessaires en lecture, en écriture et en calcul, bien qu'ayant été scolarisés. Par ailleurs, « le rapport des moins de 15 ans à la culture souffre assez largement de la pédagogisation de certaines activités : c'est le cas de l'informatique, de la lecture mais aussi de la fréquentation des équipements culturels les plus « légitimés »...»³² C'est pourquoi les bibliothèques misent souvent sur la « lecture plaisir », afin d'offrir aux jeunes des conditions d'accès au livre et à la lecture dégagées de tout cadre contraignant et des évaluations scolaires souvent vécues dans un sentiment d'échec. Dans leur enquête commune sur les publics des équipements culturels³³, Olivier Donnat et Sylvie Octobre offrent une vision plus précise sur le public des bibliothèques, permettant de mieux comprendre le lien des jeunes à la culture. S'ils notent que de nombreux acteurs culturels font preuve d'une relative méconnaissance³⁴ de leur public, nul doute que la jeunesse est depuis longtemps un enjeu de politique culturelle important : « il s'agit de former le consommateur de demain, car la formation du goût se fait par l'accumulation d'expériences depuis l'âge le plus tendre... »³⁵

L'hybridation des pratiques culturelles

Face à la métamorphose des pratiques artistiques, qui croisent plusieurs formes d'expression, ouvrant l'art vers de nouveaux champs³⁶, brisant les frontières hiérarchiques qui existaient entre les genres et les différentes pratiques, modifiant les catégories et les clivages, notamment entre professionnel et amateur³⁷, le public n'est plus seulement un récepteur, dans la mesure où il est plus ou moins invité à participer à la production de certaines œuvres hybrides, notamment avec l'usage des nouvelles technologies. Le partage entre créateur, producteur et diffuseur est réinterrogé, amenant à des confusions. Avec le recul de la culture légitime et la montée en puissance d'une culture éclectique, les modifications des modes d'accès au savoir et les transformations du goût ont amené des bouleversement dans la construction de la culture artistique chez les jeunes. En outre, face aux difficultés d'intégration scolaire et professionnelle, on assiste à des phénomènes de repli, de méfiance et, parallèlement, « au développement - plus positif - d'actions sociales et culturelles grâce au réseau associatif, très actif dans les « banlieues d'exil ». »³⁸ Les jeunes vivent dans un contexte où les écrans se sont multipliés, faisant partie intégrante de leur quotidien et influant également sur leurs loisirs et leurs modes relationnels.³⁹ La notion d'immédiateté impacte leur capacité à « rentrer » dans certaines activités comme la lecture. Les temps de concentration nécessaires et les formats des supports culturels qui leur sont proposés influent sur leur implication. Toutefois, comme le remarque Christine Détrez, maître de conférences en

³² *Op. cit.*, p.28.

³³ <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Les-publications/Collections-d-archives/Travaux-du-DEP-1992-2006/Les-publics-des-equipements-culturels.-Methodes-et-resultats-d-enquetes-TdD-27>> (consulté le 24/11/2013)

³⁴ « Dans certains cas, on peut même se demander si une offre spécifique « jeunes » existe réellement, et s'il ne s'agit pas simplement d'une adaptation marginale des offres pour adultes. Ensuite, parce que les institutions culturelles et le ministère de la Culture connaissent mal les bénéficiaires de cette offre, tant en volume qu'en structure. » Sylvie Octobre, *op. cit.*, p. 15-16.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Denis Adam et Jean-Claude Richez, « Entre innovation artistique et nouvelles formes de culture populaire », *Agora débats/jeunesse* n°29, 2002, p.11.

³⁷ Maxime Quijoux, Flaviene Lanna, Raúl Matta, Julien Rebotier et Gildas de Séchelles, *Cultures et inégalités, enquêtes sur les dimensions culturelles des rapports sociaux*, Paris, L'Harmattan, 2011, p.10-11.

³⁸ Jean-François Hersent, « Les pratiques culturelles adolescentes, France, début du troisième millénaire », *BBF* n°3, t.48, 2003.

³⁹ *Ibid.*

sociologie à l'ENS de Lyon, les pratiques des jeunes en ce qui concerne notamment la lecture n'ont curieusement pas véritablement changé ces dernières années, même si elles continuent de s'effriter. Avec l'équipement croissant en nouvelles technologies et les pratiques liées à Internet et au numérique, on assiste, en effet, à de nouvelles modalités de lecture, qui incluent de nouvelles possibilités, « tant le livre paraît, aujourd'hui encore davantage qu'il y a quinze ans, inséré dans les circulations entre différents médias, comme la télévision, le cinéma, et même, comme cela est déjà le cas en bandes dessinées – par exemple pour les mangas-, l'internet et l'ordinateur. »⁴⁰ Comme l'explique également Dominique Pasquier, sociologue au CNRS, la culture juvénile d'aujourd'hui s'effectue dans un univers qui implique la pratique d'outils : « des machines pour écouter de la musique et pour communiquer avec les autres... Il y a une culture de la chambre à coucher qui n'est pas un lieu de sécession, qui est un lieu à part. »⁴¹ Toutefois, de nombreux jeunes restent encore exclus de la culture car ils sont sous-équipés en matériel technologique et éloignés socialement des pratiques culturelles : « Les enfants de ce groupe, majoritairement scolarisé en primaire, sont éloignés de toute forme de loisir culturel : leur culture de la chambre est peu développée - ils sont moins équipés en matériels audiovisuels que la moyenne, moins consommateurs de télévision et de musique qui apparaît pourtant comme un plus petit dénominateur commun de la culture jeune - de même qu'ils lisent peu, font peu de sport et fréquentent peu les équipements culturels. Ces enfants cumulent des handicaps géographiques (ils sont plus que dans les autres groupes issus de zones rurales), économiques (dans plus d'un cas sur trois, un seul des deux parents travaille) et culturels (leurs foyers sont peu équipés, leurs parents sont de faibles consommateurs culturels et participent peu à la vie culturelle, et dans un cas sur cinq le français n'est pas la langue maternelle des parents). »⁴²

Les éloignés de la culture

En observant les différentes phases de la mise en place de l'éducation artistique et culturelle, telle qu'elle a été définie et souhaitée par les ministres successifs de l'Éducation nationale et de la Culture et de la Communication, on ne peut douter d'une volonté de lutter contre l'inégalité de l'accès à la culture. Toutefois, depuis les années 1990, le rapport Poncet⁴³ souligne des déséquilibres dans l'aménagement culturel du territoire et révèle des disparités d'accès à la culture. Une fracture culturelle persiste. Les principales causes expliquant l'éloignement du public résident dans les inégalités sociales et territoriales : « les « exclus » de la culture se caractérisent par une absence presque totale de rapport avec le monde des arts et de la culture. »⁴⁴ Mais au-delà des difficultés d'accès à la culture, d'autres causes peuvent être évoquées : d'une part, « l'emprise de la culture dite « légitime », qui fait de l'accès à la « grande » culture une affaire d'évangélisation sur fond de culpabilisation ; et, de l'autre, le laisser-faire, qui laisse les pauvres suivre la pente de la pauvreté sans leur donner les moyens de développer d'autres envies. »⁴⁵ Or qu'entend-on par le mot « culture » ? Y voit-on un héritage sociologique, pouvant désigner les cultures minoritaires, populaires, jeunes...

⁴⁰ Christine Détrez, « Les adolescents et la lecture, quinze ans après », in *Métamorphoses de la lecture*, BBF n°5, t.56, 2011.

⁴¹ « Forfait jeune », entretien avec Dominique Pasquier, in *La culture distribuée, œuvre d'art et consommation culturelle*, Scéren, CNDP-CRDP, Poitiers, 2010, p.63.

⁴² Sylvie Octobre, *op. cit.*, p.23.

⁴³ Rapport d'information de MM. Jean FRANÇOIS-PONCET, Gérard LARCHER, Jean HUCHON, Roland du LUART et Louis PERREIN, fait au nom de la mission d'information, n° 343 (1993-1994) - 13 avril 1994. <<http://www.senat.fr/notice-rapport/1993/r93-343-notice.html>> (consulté le 6/12/2013)

⁴⁴ Laurent Fleury, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, 2e édition, Paris, Armand Colin, 2011, p.49.

⁴⁵ Nathalie Heinich, « Puissance de la modération », in *Le Débat*, n°164, mars-avril 2011, p.43.

ou bien doit-on n'y voir qu'un système renvoyant aux productions relevant des arts et des lettres ? Est jugée « populaire » une culture traditionnelle, parfois rurale, issue d'un univers folklorique, qui s'apparente à une communauté régionale ou immigrée. Mais on peut aussi parler de culture populaire en ce qui concerne la culture des classes sociales défavorisées ; quant à la culture de masse, il s'agit de celle qui touche le plus grand nombre, principalement diffusée par les mass médias, la radio, la télévision, Internet... Pour Olivier Donnat, sociologue au DEPS, la culture est cet « ensemble de connaissances, de goûts et de comportements culturels suffisamment homogènes et stables pour caractériser le rapport à la culture de certaines catégories de population ».⁴⁶ Or les bibliothèques s'avèrent des lieux particulièrement propices au mixage des cultures, avec leurs collections à visée encyclopédique, proposant des albums pour enfants, des bandes dessinées, des mangas, des revues, des CD, des DVD, des vidéos téléchargeables et des ouvrages documentaires comme des œuvres littéraires. Le public peut accéder à la création littéraire contemporaine la plus pointue, aux fanzines de graphisme les plus récents, comme aux œuvres musicales les plus éclectiques possibles. Ainsi, la bibliothèque ouvre-t-elle sur une véritable mosaïque de cultures et permet d'œuvrer à la démocratisation du goût.

⁴⁶ Olivier Donnat, *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*, La découverte, Paris, 1994, p.339.

NE RIEN ECRIRE DANS CE CADRE

Bordereau de saisie - Références bibliographiques

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 80 mots.