

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : CAPTIVER PLUTÔT QUE RENDRE CAPTIFS^[1]

Culture et Départements – François Pouthier

septembre 2009

Fondée sur un principe d'égalité, inscrite dans la Constitution, la question de l'accès à la culture, et notamment de l'accès à la culture pour les plus jeunes, demeure un des pivots essentiels de nos politiques publiques qu'elles soient municipales, départementales, régionales et à plus forte raison d'Etat. Dans un monde en mutation, éducation, art, et savoirs sont au cœur des enjeux. L'éducation artistique et culturelle entend répondre à ces derniers car la fonction éducative doit permettre à chacun de se construire en tant que sujet du monde, héritier d'une histoire dont il perçoit les enjeux, capable de comprendre le présent et d'en inventer l'avenir.

Si en maillant le territoire, les conditions de la rencontre entre jeunes et œuvres, tel que le souhaitait Malraux, ont été rendues plus aisées, la démocratisation culturelle s'est appuyée non sur une transmission didactique, apanage de l'Education nationale, ni sur une transmission par les pratiques, défendues par l'éducation populaire mais sur la rencontre avec les œuvres, leur force communicationnelle et leur impact esthétique. Pour autant, cette seule confrontation s'est révélée insuffisante et force est de constater que son effet dans ces trente dernières années n'a pas permis d'atteindre les ambitions affichées. «Après un demi siècle de politique culturelle de l'Etat (...), aucun progrès d'accès à la culture ne peut être recensé»^[2]. Nombreux sont ceux aujourd'hui qui en tirent un «constat d'échec», élevé au rang de vérité définitive: l'offre artistique serait ainsi impuissante pour remédier aux inégalités sociales et économiques productrices de l'absence de «désir de culture», nous nous berçons d'une illusion démocratique et égalitaire d'une «envie» partagée sans préjuger de difficultés d'accès plus symboliques que physiques.

Faire accéder la jeunesse à l'art et à la culture relèverait donc d'une utopie sympathique mais irréalisable. Ce qui devait être facteur d'éducation et d'inclusion sociale n'a pas été ni sans brouiller les enjeux (actions de prévention, montée en puissance de la notion de loisirs culturels), ni sans tentations de populisme et de démagogie.

Pour autant, le développement des conditions de production et de distribution des biens artistiques (télévision, enregistreurs, disque, internet^[3] ...), a favorisé de nouvelles formes de réception et d'appropriation de l'art et de la culture, notamment chez les plus jeunes, soumis plus encore que nous tous à l'influence des industries culturelles. Augustin Girard soulignait ainsi dès le début des années 80 que *«le progrès de la démocratisation et de la décentralisation est en train de se réaliser avec beaucoup plus d'ampleur par les produits industriels accessibles sur le marché qu'avec les «produits» subventionnés par la puissance publique»*^[4]. Toutefois, si les industries culturelles ont consacré d'importants moyens pour accroître un marché qu'elles jugeaient porteurs, l'on peut s'interroger légitimement sur le sens éducatif et les contenus artistiques et culturels véhiculés, sans verser dans la désormais célèbre «vacuité cérébrale» du téléspectateur.

D'où l'enjeu d'une éducation artistique et culturelle qui permettrait à tous dès le plus jeune âge de préciser que la culture, ses lieux, ses ressources, se partagent, qu'il s'agit là de biens communs financés pour l'essentiel par les pouvoirs publics pour que chacun puisse sortir de sa culture propre, s'émanciper et développer sa curiosité en direction de toutes les cultures en se construisant non dans un modèle unique mais au contraire dans sa diversité.

Bien qu'elle ne soit mentionnée en tant que telle qu'à partir de 1986, l'éducation artistique est véritablement issue du Protocole national du 25 avril 1983 qui (re)fonde le partenariat entre Education nationale et Ministère de la Culture, entre enseignants et artistes^[5]. C'est le temps de la naissance des ateliers de pratique artistique et des classes culture, c'est surtout le premier acte d'une généralisation attendue. Le Protocole est largement inspiré des expérimentations et mesures en faveur de l'action culturelle en milieu scolaire des années 70. Puisant son inspiration dans le Colloque d'Amiens (1968) *«Pour une école nouvelle»* dont l'éducation aux arts et par l'art est au centre des débats pour une nouvelle pédagogie, le Fonds d'Intervention Culturelle (F.I.C.) libère dès 1971 un espace d'expérimentation qui s'épanouira au gré des dispositifs ; parmi d'autres : tiers temps pédagogique (1969), 10% pédagogique (1973), Pacte (1979), les célèbres P.A.E. (Projets d'Action Educative) de 1981 ou encore les classes à P.A.C. (Projets Artistiques et Culturels) du Plan pour les Arts et la Culture à l'Ecole (2000).

Pour autant, l'on peut s'interroger légitimement sur les moyens budgétaires dévolus à cette ambition d'éducation artistique et culturelle. Le doublement des crédits culturels d'Etat en 1982, l'essor considérable des moyens financiers accordés par les Collectivités locales n'ont pas engendré de «lame de fond». Toutefois, ces crédits demeurent encore aujourd'hui bien modestes au regard de l'enjeu de société. Les différents rapports qui émaillent régulièrement notre paysage politique ne sont pas sans le rappeler. François Deschamps indique ainsi que le *«premier constat connu est que la place de l'éducation à l'art et à la culture ne cesse d'être une priorité mais demeure toujours précaire et aléatoire^[5] (...) et qu'afficher «une priorité politique avec un minimum de moyens est une équation qui obsède habituellement les responsables gouvernementaux»^[6]*.

Mais reconnaissons qu'au-delà des seuls moyens, les difficultés rencontrées pour permettre à tous d'accéder à l'art et à la culture touchent pour beaucoup à la question de la représentation: représentations que le citoyen cultivé, et politiquement prescripteur, se fait de l'art et de la culture et de sa nécessaire appropriation par les plus jeunes^[7]; représentations que les jeunes en déficit d'accès se font de l'acte artistique et culturel. Il suffit pour s'en convaincre de jouer Shakespeare en théâtre ou sous chapiteau pour constater que la structure sociale du public sera forte différente ou d'effectuer une adaptation de Tchekhov dans l'espace public pour s'apercevoir qu'au-delà de la proposition artistique, la forme de sa transmission et donc de sa représentation sociale influe largement sur la capacité à y accéder tant physiquement qu'intellectuellement. Travailler sur les représentations de chacun, c'est donc probablement créer une véritable «familiarité» avec les lieux de la culture et de l'art plus peut-être qu'avec les œuvres elles-mêmes. Rendre naturel le fait de «pousser les portes», c'est conférer aux lieux du spectacle un accès similaire à celui d'autres services publics. C'est permettre à chaque jeune d'être chez lui quand il se rend dans une structure culturelle ou à un festival. Pour autant, cette seule rencontre, cette seule quotidienneté se révèle souvent insuffisante car il ne suffit pas d'insérer un équipement ou un événement artistique dans un espace peuplé mais bien plutôt de faire s'approprier par les jeunes des espaces artistiques.

Tout comme de donner accès à la culture générale n'a pas suffisamment généré la capacité de n'importe qui à s'intéresser à n'importe quoi. Il est vrai qu'art et la culture sont historiquement codifiés voire sacralisés. Cette sacralisation, objet d'une production sociale historique d'une classe dirigeante et des artistes reconnus par celle-ci, crée une distance avec l'objet, pour celui qui ne dispose ni des codes, ni des règles, ni des rites. Décoder, désacraliser, transmettre ces normes aux jeunes peut permettre de les dépasser et de devenir en capacité à les interroger. Cela est l'enjeu, aux côtés des enseignements et de l'éducation artistiques, d'une éducation culturelle, à la rencontre des éléments de sociétés constitutifs de nos identités culturelles. Mais comme le souligne Robin Renucci, *«derrière les seules brillances de l'érudition, nous produisons des pensées stéréotypées, sans reconnaître les différences qui génèrent tolérance et respect»^[8]*, bien loin de la prise de conscience de la diversité et de la richesse des cultures. Comment permettre alors à chacun de devenir un usager actif, de porter sur les œuvres que nous côtoyons un regard exigeant et critique ? Peut être d'abord en définissant plus clairement comme si essaye Jean-Gabriel Carasso^[9] le rapport entre art et culture: *«l'art peut se penser comme une activité humaine verticale, élevée une forme, une expression. Dès lors, l'objectif de l'art est d'aboutir à la forme symbolique la plus approfondie (...). La culture, c'est l'horizontal, soit le rapport qu'on entretient ou non avec l'art, la connaissance qu'on en a (...). On passe sa vie à l'élargir, à établir des modalités de contact avec l'art»*.

L'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire s'est ainsi constituée à partir de trois piliers¹: le faire, la pratique, le lire et le dire, l'éprouver ou le construire, la fréquentation qui constitue une école du développement, et enfin le *réfléchir*, s'arracher à la posture du consommateur conditionné^[10]. Elle repose sur l'apprentissage de savoir-faire et d'un savoir-être («Sartre disait faire et se faisant, se faire»^[11]) et à ce titre l'éducation artistique a été appelée à la rescousse de situations scolaires préoccupantes, en développant d'autres formes d'appren-tissage et/ou en cherchant à valoriser l'élève, ce qui n'a pas parfois été sans la subvertir. Mais comme le note Jacques Rancière^[12], *«l'essentiel de la culture de chacun est dans ce qu'il s'est approprié lui-même^[13]»* et la question principale de l'éducation artistique en milieu scolaire pourrait bien être la coopération entre «passeurs de culture». Entre artiste et enseignant, il ne suffit pas selon les mots de Jean-Gabriel Carasso, de réduire le duo à une répartition mécanique des rôles, *«à toi l'artistique et la création, à moi la pédagogie et la transmission»*, mais au contraire de le construire dans une dynamique de travail, *«qui ne va pas sans une formation nécessaire des acteurs concernés»¹⁰*, soit deux voix distinctes mais concordantes qui forment un couple singulier qui résiste au temps dans une remise en cause et une écoute perpétuelle. Une analyse corroborée par l'étude de Marie-Christine Bordeaux, portant sur l'action de l'ADMS Savoie en faveur de l'éducation artistique^[14]. Les interactions entre les acteurs concernés (enseignants-artistes-élèves) *«passe par la clarification des rôles, par des compétences différenciées et des processus d'influence réciproque»*.

L'accès à la culture et à l'art ne peut donc être qu'une compétence partagée, un nœud essentiel et évident de coopération institutionnelle et fonctionnelle, bien loin de l'empilage de dispositifs, autre forme traditionnelle du «millefeuille français», cristallisant parfois opposition entre enseignement artistique (formation aux arts dans une relation didactique) et éducation artistique (sensibilisation et éveil de l'esprit critique). L'inspection générale (côté culture) pointait les dysfonctionnements des classes à PAC dès 2003, en affirmant que les collectivités territoriales étaient devenues des acteurs essentiels de l'éducation artistique, car elles sont, par nature et par vocation, des animateurs de territoire, à l'interface de la vie culturelle, sociale et éducative. Et de reconnaître pour exemple qu'une lacune essentielle du Plan pour les Arts et la Culture de 2000 était d'avoir « *marginalisé le rôle potentiel de ces dernières pour concourir à l'objectif de généralisation. En bref d'avoir voulu passer en force* »^[15] et « *de proposer par circulaire le 3 janvier 2005 la création de GIP (Groupements d'Intérêt Public) ou d'EPCC (Etablissements Publics de Coopération Culturelle) pour une cogestion des moyens financiers nécessaires* »¹⁰ puis de souligner dans le Rapport Gross que « *la réussite de nombre de mesures (accompagnement éducatif, accroissement du nombre des élèves dans les établissements d'enseignement artistiques, visite des grands établissements parisiens) tient en fait aux volontés politiques locales, à savoir un engagement accru de l'effort des collectivités territoriales* ».

Cette politique ni purement éducative ni exclusivement culturelle ou artistique ne peut donc reposer que sur un partenariat étendu et une coopération active: coopération publique entre collectivités afin d'éviter territorialisation et morcellement; coopération interinstitutionnelle entre acteurs éducatifs, sociaux et culturels car la totalité des «temps de vie» doivent être couverts; coopération de terrain, enfin, afin de mobiliser les énergies des organismes culturels et éducatifs présents sur le territoire du projet. La continuité des dynamiques de l'action publique, au-delà de la pérennité de dispositifs de l'Etat mis à mal aujourd'hui, permet « *d'éviter les ruptures de l'itinéraire scolaire et de mettre en cohérence les différents dispositifs proposant un cadre aux différents temps de vie de l'enfant* »¹³. Le partenariat n'est pas alors seulement une alliance entre les services de l'Etat et les collectivités mais aussi une construction commune avec des opérateurs locaux.

L'étude conduite par Marie-Christine Bordeaux en Savoie distingue ainsi trois niveaux dans la territorialisation de l'éducation artistique et culturelle: un partenariat d'organisation entre les structures, un pilotage départemental favorisant le diagnostic et la partage des ressources entre des zones inégalement pourvues, la coopération entre les collectivités qui permet de prendre en compte l'espace-temps de l'enfant. Et pour assurer la fonction de médiation, « *elle note l'intérêt d'un opérateur tiers (Adm, Odac) délégué par le Département, un organisme vivant qui présente des avantages: Il joue une fonction d'altérité pour développer des points de vue nouveaux, cela crée un système de type «plateforme» plutôt que de type «chef de file»; il permet de relier, mettre en réseau, confronter, former conjointement; il contribue à l'analyse et à la construction des politiques en créant un espace autonome de médiation* »¹³.

L'éducation artistique et culturelle, c'est donc aussi accompagner. « *Il faut aller vers la médiation, l'accompagnement éducatif à partir des pratiques artistiques et culturelles des publics. Sans cet effort d'éducation et de médiation, le discours sur la démocratisation n'est que théorie* » comme le soulignait Catherine Trautmann en 1998. En prenant ses distances avec la notion de développement culturel, soit la survalorisation des œuvres en les dotant de propriétés capables de déclencher un choc esthétique sur quiconque ou celle de la pratique susceptible de transformer chacun en créateur, la médiation évite la confrontation directe sans préparation. Elle n'est pas pour autant unique: elle peut revêtir les habits du passeur artistique chargé de communiquer sa passion, ceux de l'acteur culturel qui entrouvre sa vie professionnelle, ceux de l'éducateur chargé de transmettre le discours et d'en donner une lecture critique^[16]. L'acte du(des) médiateur(s) s'inscrit tout aussi bien de manière pragmatique que généraliste ou particulière ; il n'y a pas de jeunes spécifiques mais il y a une manière spécifique de s'adresser à chacun^[17].

Et c'est probablement dans cette responsabilité partagée qui rend nécessaire de sortir de son auto centration et d'entrer en dialogue avec d'autres mondes sociaux, d'autres réalités institutionnelles, d'autres pratiques professionnelles que les politiques d'accessibilité à l'art et à la culture en direction des jeunes, qui eux passent d'un territoire à un autre tout en demeurant un, demeurent, tout en étant conscientes du chemin parcouru, une clé essentielle du mieux vivre ensemble, compris non plus comme un simple droit à la culture mais comme l'affirmation de droits culturels.

SOURCES ET REMERCIEMENTS

- [1] - CARASSO (Jean-Gabriel), *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture, manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Editions de l'Attribut, Toulouse, 2005
- [2] - BICHAT (Jean-Marcel), *Rapport présenté au Conseil Economique et Social le 11 février 2004*, in DESCHAMPS (François) posté sur le site de Culture et Départements le 24/03/2004
- [3] - OCTOBRE (Sylvie), *Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission culturelle: le choc des cultures*, Culture et prospective, DEPS, Paris, janvier 2009: «*Internet est le premier vecteur d'accès aux œuvres et ne porte pas atteinte aux goûts des jeunes pour la culture. Il aurait plutôt un facteur démultiplicateur et toucherait pour beaucoup aux pratiques*»
- [4] - GIRARD (Augustin), *Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang, histoire d'une modernisation*, in *Institutions et vies culturelles*, sous la direction de SAEZ (Guy), La Documentation française, Paris, 2004
- [5] - DESCHAMPS (François), postés sur le site de Culture et Départements les 23/02/2003, 24/03/2004, 11/01/2005, 2/01/2008, 5/02/2008: «*Après le rapport de Marcel Bichat sur les enseignements artistiques à l'école (2004), le rapport d'information de la députée Muriel Marland-Militellola et son examen en commission (2005), après la mise en place il y a moins de deux ans du Haut Conseil d'éducation artistique et culturelle (dont on ne sait s'il a encore une existence) et son rapport 2006, enfin récemment le rapport sur les enseignements artistiques à l'école primaire (mai 2007) ... encore un nouveau rapport me direz-vous ? Le 27^{ème} rapport commandé*» posté le 01/01/2008 à propos du rapport de GROSS (Eric), «*Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune, 20 propositions et 8 recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Education-Culture-Collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*».
- [6] - HERTZBERG (Nathaniel), *Le Monde* 1^{er} janvier 2008, in DESCHAMPS (François) posté sur le site de Culture et Départements le 5/02/2008
- [7] - LAHIRE (Bernard), *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris, 2004
- [9] - DESCHAMPS (François) posté sur le site de Culture et Départements le 24/02/2008
- [10] - BORDEAUX (Marie Christine), *L'éducation artistique et culturelle*, in *Institutions et vies culturelles*, sous la direction de SAEZ (Guy), La Documentation française, Paris, 2004
- [11] - DESCHAMPS (François) posté sur le site de Culture et Départements le 11/01/2005
- [12] - RANCIERE (Jacques), *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2006: «*Je ne pense pas que l'on facilite l'accès de tous à la culture en remplaçant une culture savante élitiste par une culture populaire. S'émanciper c'est avoir accès à toutes les cultures. La culture d'élite ne garantit pas plus la liberté que la culture populaire la promotion de l'égalité. Se cultiver, c'est sortir de sa culture propre. Le problème n'est pas de donner à accès à la culture générale mais de susciter la capacité de n'importe qui de s'intéresser à n'importe quoi. L'essentiel de la culture de chacun résulte dans ce qu'il s'est approprié lui-même. La question est donc celle du passage, du «passeur de culture*»
- [13] - OCTOBRE (Sylvie), *Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission culturelle : le choc des cultures*, Culture et prospective, DEPS, Paris, janvier 2009: «*la pédagogisation des activités culturelles sont certes vecteur de leur démocratisation puisque les élèves sont des publics captifs mais rarement la construction durable d'un goût pour l'activité*»
- [14] - DESCHAMPS (François) posté sur le site de Culture et Départements le 26/06/2008
- [15] - DESCHAMPS (François), posté sur le site de Culture et Départements le 23/02/2003
- [16] - LALLIAS (Jean-Claude), *L'école du spectateur, une histoire de confiance et de formation*, in *L'école du spectateur, Trait d'Union*, les dossiers thématiques de l'Anrat, n°17, juin 2009 : «*L'école du spectateur repose sur des principes simples: (...) la représentation est un objet d'études et d'échanges tout aussi important que la lecture d'un texte, dont il facilite la relecture et le déploiement des richesses; il ne s'agit pas d'une pédagogie descendante avec ceux qui parlent à ceux qui ignorent mais d'un partage où l'on réagit, s'informe et suscite le désir d'approfondir; ce qui nécessite la co-formation et l'échange égalitaire entre artistes, médiateurs et enseignants afin d'inventer ensemble les démarches où chacun apporte ses compétences sans intimidation et sans autre souci que le partage*»
- [17] - BORDEAUX (Marie-Christine), PIGNOT (Lisa), *Revue de l'Observatoire des Politiques Culturelles N°33*, septembre 2007